

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## RIGORÓZNÍ PRÁCE

Hudební tvořivost dětí předškolního věku v kontextu pedagogické kreativity

Children's Musical Creativity in the Context of Pedagogical Creativity

Petra Slavíková

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2021

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## DISERTAČNÍ PRÁCE

Hudební tvořivost dětí předškolního věku v kontextu pedagogické kreativity

Children's Musical Creativity in the Context of Pedagogical Creativity

Autor práce: Mgr. et Mgr. Petra Slavíková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc.

Studijní obor: Hudební teorie a pedagogika

Rok odevzdání: 2020

## **Prohlášení o originalitě textu**

Prohlašuji, že jsem disertační práci *Hudební tvořivost dětí předškolního věku v kontextu pedagogické kreativity* zpracovala samostatně pod vedením vedoucího práce doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. a za použití uvedených zdrojů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

## **Poděkování**

Děkuji doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. za profesionální odbornou i lidskou podporu v průběhu celého doktorského studia. Děkuji mu za jeho laskavou oporu a ochotnou pomoc ve chvílích nejistot, komplikací a překážek souvisejících s výzkumným projektem.

Děkuji zapojeným mateřským školám, preprimárním pedagogům, předškolním dětem a jejich rodičům za ochotné, vstřícné, důvěrné a otevřené zapojení do výzkumného šetření.

S velkou vděčností a láskou děkuji svému manželovi za každodenní vytrvalou podporu.



## **Abstrakt**

Disertační práce s názvem *Hudební tvořivost dětí předškolního věku v kontextu pedagogické kreativity* se zaměřuje na formální preprimární hudební vzdělávání, v rámci něhož je ovlivňován rozvoj dětských hudebnětvorivých schopností jejich pedagogy. Proto je na tuto problematiku nahlíženo dvojí perspektivou; perspektivou dětí předškolního věku a perspektivou preprimárních pedagogů.

Teoretická část práce zařazuje dětskou hudební tvořivost do kontextu hudebního vzdělávání z hlediska historického mezinárodního a národního vývoje hudební výchovy předškolních dětí. Podobně se zabývá i souvislostmi v rovině výzkumu a představuje testy dětské hudební tvořivosti. Následovně vymezuje pojmy hudební tvořivost, dětská hudební tvořivost a pedagogická tvořivost ve vztahu k formálnímu předškolnímu vzdělávání. Na hudební a dětskou tvořivost nahlíží perspektivou vnitřních a vnějších vlivů. Podrobněji se následovně věnuje roli preprimárního pedagoga a jeho tvůrčímu pedagogickému působení v rozvoji dětských hudebnětvorivých schopností.

Praktická část práce obsahuje popis provedeného výzkumného projektu. Jedna část výzkumu se věnuje hudebnětvorivému experimentálnímu vyučování dětí předškolního věku, jehož součástí bylo také testování autorským testem hudební tvořivosti a inspirovaným testem hudebnosti a doplnění rodinného hudebního klimatu prostřednictvím dotazníků podaných rodičům participujících dětí. Druhá část výzkumu se zaměřuje na preprimární pedagogy, jejich pedagogickou a hudební tvořivost ve vztahu k rozvoji dětských hudebnětvorivých schopností za využití metody dotazníku a rozhovoru. Ukázalo se, že experimentální vyučování mělo významný vliv na progres rozvoje dětských hudebnětvorivých schopností, a že pedagogicky a hudebnětvoriví pedagogové pozorovali ve svých třídách více dětských hudebnětvorivých projevů.

## **Klíčová slova**

Dětská hudební tvořivost, dítě předškolního věku, formální předškolní vzdělávání, mateřská škola, pedagogická tvořivost, preprimární pedagog.

## **Abstract**

The dissertation entitled *Children's Musical Creativity in the Context of Pedagogical Creativity* focuses on formal pre-primary music education. A part of this education is the development of children's musical creativity influenced by their teachers. Therefore, this research problem is viewed from a dual perspective; one of pre-school children and the other of pre-primary educators.

A theoretical part of this thesis describes children's musical creativity in the music education context in terms of historical, international, and national development. Similarly, this thesis deals with the research context and presents constructed tests of children's musical creativity. Subsequently, the terms of musical creativity, children's musical creativity, and pedagogical creativity are defined. The children's musical creativity is viewed from the perspective of internal and external influencing factors. Finally, the role of the pre-primary pedagogue and their creative pedagogical work in the development of children's musical creativity is characterized in more detail.

A practical part of this thesis contains a description of a research project. The first part of the research is devoted to musically creative experimental teaching of pre-school children, which also includes musical creativity testing, musical ability testing, and the family musical environment evaluation (questionnaires given to participating children's parents). The second part of the research project is focused on pre-primary teachers and their pedagogical and musical creativity in relation to the development of children's musical creativity (using the method of questionnaire and interview). The findings suggest that experimental teaching had a significant influence on the progress of the development of children's musical creativity. The results also show that pedagogical and musically creative teachers witness more children's musical expressions in their classes than non-creative teachers.

## **Key words**

Children's musical creativity, child of pre-school age, formal pre-school education, nursery school, pedagogical creativity, pre-primary pedagogue.

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>10</b>
<b>I Teoretická část.....</b>	<b>13</b>
<b>1 Historický a výzkumný kontext dětské hudební tvořivosti .....</b>	<b>14</b>
1.1 Dětská hudební tvořivost v kontextu historického vývoje hudební výchovy v zahraničí .....	14
1.2 Dětská hudební tvořivost v kontextu historického vývoje hudební výchovy a předškolního vzdělávání u nás .....	25
1.3 Dětská hudební tvořivost v kontextu výzkumného vývoje v zahraničí.....	35
1.3.1 Testování dětské hudební tvořivosti .....	37
1.3.1.1 Testy dětské hudební tvořivosti v zahraničí .....	38
1.4 Dětská hudební tvořivost v kontextu výzkumného vývoje u nás .....	40
<b>2 Dětská hudební tvořivost .....</b>	<b>42</b>
2.1. Pojem tvořivost, hudební tvořivost a jejich definice .....	42
2.2 Pojem dětská hudební tvořivost a jeho definice .....	44
2.2.1 Vymezení pojmu dětská hudební tvořivost .....	44
2.2.2 Elementární hudební improvizace a komponování .....	46
2.3 Vnitřní činitele ovlivňující dětskou hudební tvořivost .....	48
2.3.1 Tvůrčí potenciál .....	48
2.3.2 Kognice a hudební tvořivost.....	49
2.3.2.1 Inteligence a tvořivost .....	49
2.3.2.2 Hudebnětvůrivé myšlení.....	50
2.3.2.2.1 Vztah tvůrčího myšlení a fantazie .....	50
2.3.2.2.2 Rysy hudebnětvůrčího myšlení .....	51
2.3.2.3 Etapy tvůrčího procesu .....	53
2.3.2.4 Nevědomé procesy .....	54
2.3.3 Hudebnětvůrčí osobnost .....	56

2.3.4 Motivace a hudební tvořivost .....	58
2.3.5 Hudební schopnosti .....	61
2.3.5.1 Hudebně sluchové schopnosti .....	62
2.3.5.2 Schopnosti auditivně motorické .....	63
2.3.5.3 Rytmičké cítění.....	64
2.3.5.4 Tonální cítění .....	65
2.3.5.5 Emocionální reakce na hudbu.....	66
2.3.5.6 Hudební paměť .....	66
2.3.5.7 Hudební představivost .....	68
2.4 Vnější činitele ovlivňující dětskou hudební tvořivost .....	69
2.4.1 Rodina.....	69
2.4.2 Materská škola .....	70
<b>3 Pedagogická tvořivost.....</b>	<b>71</b>
3.1 Definice a vymezení pojmu pedagogická tvořivost .....	71
3.2 Pedagogická tvořivost v hudebněvýchovném procesu.....	73
3.3 Přímý a nepřímý vliv pedagoga na rozvoj dětské hudební tvořivosti .....	75
3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a pedagogická tvořivost ..	77
<b>II Praktická část.....</b>	<b>79</b>
<b>4 Výzkum dětské hudební tvořivosti v hudebně vzdělávacím procesu preprimárního vzdělávání.....</b>	<b>80</b>
4.1 Předmět a organizace výzkumu .....	80
4.2 Výzkumný design .....	81
4.3 Metody sběru dat .....	81
4.3.1 Hodnocení rysů dětského hudebnětvůrčího myšlení .....	83
4.3.2 Diagnostika dalších základních hudebních schopností .....	87
4.3.3 Experimentální vyučování.....	93
4.3.4 Dotazník pro rodiče dětí .....	95

4.3.5 Dotazník pro pedagogy mateřských škol.....	95
4.3.6 Rozhovor s učitelkami mateřských škol.....	96
4.4 Výzkumný vzorek a jeho nábor.....	97
4.5 Etika výzkumu.....	98
4.6 Průběh výzkumu.....	99
4.7 Analýza dat.....	100
4.7.1 Testování.....	100
4.7.2 Pozorování.....	101
4.7.3 Dotazník.....	101
4.7.4 Rozhovor.....	101
<b>5 Výsledky výzkumu.....</b>	<b>102</b>
5.1 Výsledky experimentu.....	102
5.1.1 Pretest a posttest hudebnětvůrčivých schopností.....	102
5.1.2 Test ostatních základních hudebních schopností.....	113
5.1.3 Vlastní experimentální vyučování.....	116
5.1.3.1 Napodobovací a rozlišovací hry.....	119
5.1.3.2 Variační hry.....	121
5.1.3.3 Tvořivé hry.....	124
5.1.3.3.1 Textové hry.....	124
5.1.3.3.2 Další hry.....	144
5.2 Výsledky výzkumu s preprimárními pedagogy.....	161
5.2.1 Dotazníkové šetření.....	162
5.2.2 Rozhovory.....	177
5.2.2.1 Přímý vliv pedagogů na rozvoj dětské hudební tvořivosti.....	179
5.2.2.2 Nepřímý vliv pedagogů na rozvoj dětské hudební tvořivosti.....	182
5.2.2.3 Další působící faktory.....	184
5.3 Závěry výzkumu.....	188

<b>6 Diskuse .....</b>	<b>193</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>196</b>
<b>Seznam tabulek, grafů a obrázků .....</b>	<b>199</b>
<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>203</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>231</b>

# Úvod

Za posledních třicet let se v souvislosti s technologickými, ekonomickými a sociálními změnami se výrazně změnila povaha potřeby tvořivosti (Shaheen 2010) – od luxusu, kterého se dostávalo jen několika neobyčejným jedincům, k nezbytnosti rozvoje schopnosti, které by se mělo dostávat každému (Jackson a kol. 2006). V globalizovaném světě se ukazuje, že nejsou důležité jen vědomosti a znalosti, ale také dispozice k tomu reagovat na nové podmínky, obměňovat známé vzorce a hledat unikátní řešení, tedy uplatňovat tvořivé schopnosti (Bauman 2014). Ve vztahu ke vzdělávání z hlediska „demokratického“ lze tuto nezbytnost chápat jako základní schopnost, které se dostává každému jednotlivci, jenž má potenciál být tvořivým. Vzhledem k tomu, že se jedná o tak významnou schopnost lidského charakteru, měla by být součástí formálního vzdělávacího systému (NACCCE 1999).

Počátek cesty rozvoje tvořivých schopností lze zaznamenat už v raném věku jedince, na který od tří let věku v českém formálním vzdělávacím systému navazuje preprimární vzdělávání. Ke stimulaci tvořivých schopností dětí předškolního věku se v rámci formálního předškolního vzdělávání nabízí především umělecké oblasti; v těch se odráží dětská spontaneita, hravost, fantazie, zvědavost, zájem a touha po experimentování. V souladu s dětskou přirozeností a potřebou vyjadřovat se pěvecky a pohybově, se tato práce zaměřuje na tvořivost dětí v oblasti hudební. Stejně jako obecná tvořivost i rozvoj hudební tvořivosti jedince může být omezován vrůstáním do společnosti (v předškolním věku jde zejména o vzdělávací instituci – mateřskou školu) vyžadující určité vzorce chování a jednání, tendenci ulpívat spíše na jednom řešení než hledat další cesty, opomíjením rozvoje fantazijního myšlení, vnímavosti a možnosti objevovat. Tvořivost je totiž latentní schopnost, jež je schopná progrese s podmínkou, že je pro dítě připravováno hudebně podnětné prostředí, a že mu je inspirací pedagogicky tvůrčí a hudebnětvořivý průvodce. Právě tyto dvě oblasti – **dětská hudební tvořivost** a **pedagogická tvořivost**, jejich vztahy a kontexty v rámci formálního předškolního hudebního vzdělávání, jsou předmětem teoretického bádání a výzkumného šetření této práce.

V disertační práci vycházím z národního i mezinárodního historického a vědecko-výzkumného kontextu problematiky tak, aby respektoval dosavadní vývoj, citlivě na něj navazoval a zároveň alespoň částečně vyplňoval spatřované mezery. Na úrovni národního výzkumu nenacházím mnoho hudebnětvořivých výzkumů a odborných studií v preprimárním vzdělávání, proto se často obracím k zahraniční inspiraci (zejména pak

v oblasti teorie tvořivosti a testování hudební tvořivosti). Vzhledem k teoretické i praktické realizaci výzkumu v prostředí českého formálního předškolního vzdělávání, pracuji se zahraničními materiály a inspiracemi s citlivostí k tradici a specifikům národního vzdělávacího systému.

Podobně jako v teoretické rovině, tak i v rovině praktického výzkumu hledám především vztahy mezi dětskou hudební tvořivostí a pedagogickou tvořivostí. Ráda bych zjistila, zda dětskou hudební tvořivost v předškolním věku je možné systematicky rozvíjet i v podmínkách českých mateřských škol, a také bych ráda zmapovala současnou situaci stimulace dětské hudební tvořivosti pedagogy v rámci formálního preprimárního vzdělávání.

Studie Uszyńské (1998), z jejichž závěrů pramení moje prvotní výzkumná zvědavost, uvádí, že nejvýznamnějším faktorem určujícím tvůrčí potenciál dítěte je pedagogický faktor, který nejen, že může ovlivňovat tvořivost dítěte přímo a nepřímo, ale dokonce může její rozvoj brzdit nebo zcela blokovat. Závěry této studie se mi jeví jako alarmující. Také mé profesní zkušenosti poukazují na to, že pedagogové tvořivost ignorují, protože sami k ní během svého studia nebyli vedeni. Argumenty mnoha pedagogů obsahují názory, že nelze s dětmi tvořit bez základních znalostí nebo dovedností, že nelze tvořit z ničeho. Problém vidí také v nedostatku času na tvořivé činnosti v rámci hudebních chvil, ve velkém množství dětí ve třídě nebo v nedostatečném vybavení třídy. Právě z těchto uvedených důvodů jsem se rozhodla prozkoumat problematiku tvořivosti u dětí předškolního věku a u preprimárních pedagogů se zaměřením na hudební obor.

Věřím, že tento výzkumný projekt nastíní aktuální situaci hudebnětvůřivé problematiky v českých mateřských školách, a to jak její silné stránky, tak i ty slabé. Domnívám se, že poukáže na osvědčené hudebnětvůřivé činnosti, tvůrčí přístupy, pedagogickou vynalézavost a osvědčené materiály, jež mohou inspirovat a motivovat další pedagogy k tvůrčí pedagogice. Očekávám, že odhalí i nedostatky spojené s odborným vzděláváním pedagogů, jejich hudebními dovednostmi, podmínkami mateřských škol k hudebnětvůřivému vzdělávání nebo tendencemi k rutinnímu přístupu k výuce. Přála bych si, aby výsledné podněty posloužily jako inspirace k aktualizaci programů předškolních zařízení a také jako zpětná vazba institucím poskytujícím odborné vzdělávání pedagogů.

Tato disertační práce je prohloubením a rozšířením výsledků a výstupů tříletého projektu nazvaného *Výzkum pedagogické a dětské hudební kreativity v podmínkách transformace předškolního vzdělávání a výchovy* č. 742217, podpořeného Grantovou agenturou



Univerzity Karlovy, k němuž vydala souhlasné stanovisko Komise pro etiku ve výzkumu PedF UK. S podporou tohoto grantu vznikla v roce 2020 samostatná publikace *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání* (Slavíková 2020).

# **I Teoretická část**

Teoretická část disertační práce popisuje historický vývoj dětské hudební tvořivosti a předškolní výchovy. Na problematiku nahlíží prostřednictvím národních i zahraničních souvislostí nejen v rovině historické, ale i v rovině výzkumné. Dále definuje a vymezuje dva ústřední termíny práce: dětskou hudební tvořivost a pedagogickou tvořivost. Věnuje se relevantním teoretickým zjištěním, kontexty a hledá mezi nimi souvislosti. Všechny poznatky této části ústí do praktické části, z nichž vychází při metodologických, didaktických a metodických postupech.

# 1 Historický a výzkumný kontext dětské hudební tvořivosti

## 1.1 Dětská hudební tvořivost v kontextu historického vývoje hudební výchovy v zahraničí

Požadavek hudebnětvůrivé hudební výchovy od raného věku není inovativní myšlenkou. Po rozvoji spontánního hudebního projevu a radosti z tvorby volali už klasičtí pedagogičtí autoři jako je **Komenský**, **Rousseau** či **Pestalozzi**, kterým se podařilo vytvořit základ moderní hudební výchovy s charakteristickými humánními a demokratickými rysy. Jednalo se ale o výjimečná zvolání, protože dítě předškolního věku bylo po staletí vnímáno spíše jako nedokonalá bytost, která byla v postavení, jež umožňovalo pouze poslouchat dospělé a vyhýbat se jejich obtěžování (Opravilová 2016).

První změnu ve smýšlení přineslo období humanismu a renesance, kdy **Jan Amos Komenský** (1592–1670) některými svými myšlenkami obsaženými v díle *Informatorium školy mateřské* (Komenský 1964) o předškolní výchově a hudební výchově předstihl svou dobu. V hudební hře mu jde o komplexní propojení mluveného slova, poslechu hudby, instrumentální a hudebně-pohybové výchovy. Doporučoval vložit jednoduché hudební nástroje dětem přímo do rukou tak, aby se mohlo aktivně účastnit instrumentálních činností: „*A přidati se v tomto roku může (zvláště pacholatům) píšťala, buben, housličky dětinské atd., aby sobě pískati, břinkati drnkati a tím i sluch k rozličným hlaholům oblomovati i v něčem následovati zvykaly*“ (Komenský 1964, s. 30). Komenského myšlenky našly uplatnění na počátku 20. století během hnutí za **novou výchovu**, kdy v hudební výchově doposud převažující důraz na rozvoj dětského zpěvu doplňuje podnět k zařazování poslechových, instrumentálních, a dokonce i tvořivých činností.

Další impulz s požadavkem respektování dítěte, jeho přirozenosti, věkových i individuálních zvláštností vyzdvihoval **Jean Jacques Rousseau** (1712–1778) ve svém díle *Emil, čili o výchově* (Rousseau 1926). I z hlediska hudební výchovy podporuje samostatnou práci dítěte a jeho vlastní iniciativu vedoucí k rozvoji tvořivého myšlení, protože pouhým opakováním dle něj nedochází k hlubšímu proniknutí do hudby samotné a jejímu pochopení, k tomu dítě potřebuje experimentovat a hudbu vytvářet. Doporučoval nejprve zařazovat jednoduché a pravidelné rytmické vzorce, později je spojovat s jednoduchou melodickou strukturou a užívat jednoduché harmonické kadence při elementární improvizaci. Rousseau si uvědomil význam tvořivé činnosti pro dítě a tato idea se stala inspirací pro jeho pokračovatele (např. **Pestalozziho**, **Fröbela** a **Tolstoj**).

Na Rousseauovy myšlenky navázal **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746–1827), který nahlížel na dítě pohledem plné lásky, úcty a důvěry v jeho přirozené síly. O rozvoj dětského potenciálu a o systematické učení se usiloval formou aktivních, samostatných a tvořivých činností realizovaných ve školním prostředí, kde své principy a myšlenky aplikoval během svého dlouholetého pedagogického působení. Co se hudebně vzdělávací oblasti týče, byl přesvědčen, že zpěv ovlivňuje osobnost dítěte, a že hudba je prostředkem k rozvoji emocí, citů a morálních vlastností. Především podněcování dětí k hudebnětvořivým projevům jako součást běžného vyučování ovlivnilo některé jeho následovníky (např. **Pfeifera, Nägeliho, Zelleru**).

Rousseauem se inspiroval i **Friedrich Wilhelm August Fröbel** (1782–1852). Jako teoretik výchovy dětí předškolního věku považoval za velmi podstatný vztah mezi řečí, zpěvem a hudební tvořivostí. Zpěv označil za intenzivní formu řeči a zároveň za prostředek k samostatné vokální improvizaci. Uvědomoval si, že vokální improvizace zařazovaná do hudebního vyučování pomáhá dítěti odhalovat zákonitosti hudby, vede k jejímu hlubšímu pochopení a současně naplňuje dětskou potřebu činnosti a objevování (Fröbel 1826).

S Rousseauovými myšlenkami o výchově souhlasil i **Lev Nikolajevič Tolstoj** (1828–1910), který považoval princip svobodné výchovy za zásadní a spolu s respektem k dětské důstojnosti, uznáním jeho práv a individuálních odlišností, je označuje za základ pro správný vývoj. Tvořivost chápe jako vlastnost osobnosti, kterou je nutné neustále rozvíjet. Proto doporučuje, aby byly dítěti v rámci hudební výchovy poskytovány i elementární kompoziční cvičení (Tolstoj 1957).

Zmiňované myšlenky respektující práva i potřeby dítěte, požadavek lásky a úcty ke každému jedinci, svobody a seberealizace postupně vedly k reformačnímu hnutí za **novou výchovu**, které propuklo na počátku 20. století jako reakce na frontální, verbalizovaný a zmechanizovaný tradiční způsob vyučování (Singule 1966). Právě v tomto smyslu vnímáme demokratizující proces ve vzdělávání. V centru zájmu příznivců pedagogického hnutí (**Ferrière, Bouchet, Decroly, Montessori, Cousinet, Claparède, Dewey, Kerschensteiner, Steiner**) se náhle ocitla dětská přirozenost, spontaneita, zvědavost, praktická zkušenost, touha po tvoření, experimentování a objevování.

**Adolphe Ferrière** (1879–1960), jako jeden z mála představitelů reformního hnutí, který se zabýval tvořivostí v hudbě, poukázal na vliv hudby na osobnost dítěte. Domníval se, že hudební činnosti utváří rysy dětské osobnosti. Věnoval se také znakům dětského

hudebního tvoření, ze kterých vyzdvihl spontaneitu a svobodu projevu jako jeho zásadní pilíře (Ferrière 1922).

Důraz na rozvoj hudebně-pohybové improvizace kladl **Rudolf Steiner** (1861–1925) – zakladatel antroposofie a waldorfské pedagogiky. Využíval jako jednoho z prostředků psychofyzického a intelektuálního rozvoje tzv. *eurytmii*, která je chápána jako jakási spontánní rytmická a pohybová exprese v kombinaci s vnitřními rytmy jedince. Dodnes je ve waldorfských školách běžně eurytmie zařazována, zejména ve formě skupinové improvizace.

Ačkoli **Émile Jaques-Dalcroze** (1865–1950) se také zabýval myšlenkou vyjádření vnitřního prožitku pohybovým projevem a použil stejný termín jako Steiner, každý jej propagoval mírně odlišným způsobem. Zatímco u Steinera měl filozofický až transcendentální přesah, Dalcroze vytvořil celý vlastní hudební systém. Tento propracovaný systém nazývaný *Eurytmika* (Dalcroze 1930) zaměřený hlavně na rozvoj rytmického citění, sluchových schopností a pohybových dovedností obsahuje tři druhy cvičení: *rytmickou gymnastiku* (rozvoj smyslu pro rytmus), *solfeggia* (sluchová a intonační cvičení) a *improvizaci* (instrumentální). Všechna tato hudebněvýchovná cvičení prolínají tvořivé prvky, zejména ve formě hudebně-pohybové. Ve spojení s Dalcrozeho metodou se také často objevují pojmy jako plasticita a plastický rytmus, v nichž propojoval tělesnou plasticitu a hudební rytmus. Někteří jeho následovatelé (např. **Laban**) navázali na tento podnět a zaměřili se na hledání rovnováhy mezi uměleckým životem a životním přátelstvím, na harmonii mezi tělem a duší prostřednictvím pohybu s výrazem, realizací pohybu a plastického výcviku. Dalcrozeho metoda se stala populární a velmi rychle se šířila.

Kromě přímého pedagogického působení a aplikace inovativních hudebněvýchovných přístupů se také začínala obracet pozornost směrem k teoretickému vymezení dětské hudební tvořivosti, její charakteristice, její významnosti či vývojové etapizaci. Významné teoretické studie, podněty a myšlenky se objevily například v dílech **Asafjeva**, **Pierce**, **Mursella**, **Těplova**, **Freineta** a **Lissy**.

Ve své stati *O muzikálno tvorčenských navykach u detej* **Boris Vladimirovič Asafjev** (1884–1949) upozorňoval, že respektování a podporování samostatné tvůrčí činnosti dítěte je cestou k nápravě tehdejší hudební výchovy. Improvizaci považoval za působivý prostředek estetické výchovy k probuzení dětského *hudebního instinktu* prostřednictvím aktivního podílu a touhy objevovat (Asafjev 1965).

S důrazem na pedagogický aspekt rozvoje hudební tvořivosti přišla **Anne Elise Pierce** (1890–1967), která zaznamenala významný kvalitativní rozdíl mezi výsledky získané absolutně svobodnou tvořivou činností a systematickým učením. Zásadní problém spatřovala v nesprávném vedení učitele, a proto rozpracovala metody k řízení, usměrňování a podněcování dětské hudební tvořivosti (Pierce 1959).

Podobně jako Pierce apeloval na pedagogy a zdůrazňoval jejich významnou roli v podněcování dětí také **James Lockhart Mursell** (1893–1963). Nehleděl na dětskou hudební tvořivost z hlediska tvořivého výsledku, ale chápal ji především jako vnitřní vyvíjející se proces. Zastával názor, že tvořivé činnosti je schopné každé dítě, pokud jsou jim vytvořeny podmínky pro optimální rozvoj, které by měl podle něj zajistit právě pedagog (Mursell 1943).

K obdobné myšlence, že tvořivé činnosti mohou být užitečné pro všeobecný rozvoj každého dítěte, a nejen pro nadaného jedince, došel **Boris Michajlovič Těplov** (1896–1965). Později z ní vycházeli i další odborníci (**Vygotskij, Leont'jev, Zaporožec, Vetlugina**). Domníval se, že hudební výchova se stává plnohodnotnou právě tehdy, pokud se soustředí kromě rozvoje percepčních a reprodukčních schopností také na podporu hudebnětvořivých schopností.

Další závrtnou myšlenku vnesla do hudební pedagogiky **Zofia Lissa** (1908–1980), jež se stala ukazatelem mnoha dalším pokračovatelům; upozornila na rozdíly mezi tvořivostí umělce, který čerpá ze svých zkušeností, hudebních znalostí a zákonitostí, a tvořivostí dítěte, která vzniká z přirozené potřeby objevování a experimentování (Lissa 1933). Významnou hodnotu rozvoje hudební tvořivosti spatřuje spíše v pedagogickém aspektu než v aspektu uměleckém.

V 50. letech 20. století v reakci na snahu navrátit dítěti jeho svobodu, autonomii, dát mu prostor pro spontánní tvorbu a seberealizaci, se zároveň objevuje potřeba systematického pedagogického vedení, které by dětský projev usměrňovalo, ale zároveň i podněcovalo tak, aby docházelo k řízenému rozvoji. Z tohoto důvodu se začaly objevovat metodické materiály a hudebněvýchovné systémy respektující jak potřeby dítěte, tak systematickost pedagogického řízení. Vznikaly tak průkopnické hudebnětvořivé přístupy dosahující mezinárodního uplatnění (např. **Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki**).

Kromě již výše uvedeného Dalcrozeho hudební metody se objevovaly další významné hudebnětvořivé systémy. Například **Max Battke** (1863–1916) sestavil propracovanou

metodiku zpěvu *Primavista*, kterou lze považovat za předstupeň dobře známého *Orffova Schulwerku*. Jeho metoda není založená na pouhém memorování a reprodukci, ale na všestranném rozvoji hudebních schopností. Vyvrcholením jsou pak tzv. *syntaktická cvičení*, která využívají získaných pěveckých zkušeností k mobilizaci hudebnětvorivých schopností.

Zmíněný **Carl Orff** (1895–1982) se do dějin hudební výchovy zapsal především svým celosvětově známým pětisvazkovým dílem *Schulwerk* (Orff a Keetman 1950), ale také svým rovným demokratickým přístupem k hudebnímu vzdělávání a jeho principy, které jsou dodnes v praxi užívány, rozvíjeny nebo přizpůsobovány současným hudebně vzdělávacím podmínkám. Orffův *Schulwerk*, sborník říkadel, písní, rytmicko-melodických cvičení a instrumentálních skladeb určený pro hudební výchovu na elementárním stupni, je charakteristický zejména těmito principy: jednota slova, hudby a pohybu, rozvoj hudebnosti prostřednictvím *Orffova instrumentáře* a princip tvořivosti (Orff 1969). Jeho hlavním cílem bylo pomoci každému dítěti najít cestu do vlastního hudebního světa, a to prostřednictvím elementárního hudebního vzdělávání, které se má dostávat každému bez rozdílu (pojem *elementární* vysvětluje jako přirozený, snadný, potřebám dítěte odpovídající a srozumitelný). Nejjednodušší improvizací cvičení jsou určena dětem od pěti let a vychází ze slovního, pohybového a hudebního rytmu. Začíná s dětmi od rytmičtějších slov a sousloví, pokračuje přes deklamaci dětských říkadel, které později melodizují či textově přetvářejí a závěrem představují vlastní melodické útvary, a to buď pěvecky, instrumentálně nebo pohybově. Při elementárních improvizacích pracují nejdříve s pentatonikou, později s diatonikou. Stejně jako s rostoucími improvizacími nároky směřuje i ke zvyšování instrumentálních nároků plynulým a nenásilným přechodem z jednoduchých dětských hudebních nástrojů, tzv. *Orffova instrumentáře* (např. dřívka, xylofony, činelky), na nástroje klasické. U starších dětí pak doporučuje i kolektivní způsob tvořivé práce. Podle Orffa se děti tímto způsobem učí orientovat ve formotvorných základech, hudební struktuře a aktivně se tak utváří jejich hudební povědomí. K tomu jim má napomáhat pedagog, jehož úkolem je vytvářet prostor pro tvořivé aktivity a také podněcovat, podporovat a kultivovat tvořivé schopnosti. Na Orffovy hudebněvýchovné snahy navázal *Orffův institut* (Orff-Institut, ©2018), založený roku 1961 v Salzburku, který se snaží jeho hudebně vzdělávací systém propagovat a teoreticky i prakticky prověřovat.

Stejně jako Orffův systém se i metoda **Zoltána Kodálye** (1882–1967) stala velmi brzy světoznámou. Kodályho metoda se uplatňuje hlavně ve vokální improvizaci. Lidský hlas a jeho využití ve zpěvu totiž považoval za základ a podstatu hlubšího hudebního vzdělání.

Vyzdvihoval také hlasovou všeobecnou přístupnost a bezplatnost ve srovnání s přístupem k běžným hudebním nástrojům. Hudebnětvůrčí činnosti proto nejčastěji obsahují elementární vokální improvizaci s jednoduchými solmizačními slabikami doprovázenými tzv. *Kodályovskou fonogestikou* z důvodu usnadnění porozumění tonálních vztahů (1965). Tomu ale předchází řízená rytmická a melodická cvičení k ukotvení tonálního cítění. Vrcholem vokálních cvičení jsou vícehlasé doprovody ke známým folklorním písním. Kromě vokálních činností zařazoval do hudební výchovy instrumentální činnosti, kdy využíval jednoduché bicí nástroje k improvizaci elementárních rytmických vzorců.

**Orffův** systém i **Kodályho** metoda jsou často porovnávány a uvádí se nedostatky i přednosti každé z nich. Za nedostatky Orffova systému bývá považován malý důraz na rozvoj dětského hlasu, vokální intonaci, sluchovou analýzu, přeceňování instrumentální hry a nepřiměřeně dlouhá fixace dítěte na užívání diatonických nástrojů. Za negativum Kodályho metody bývá považováno to, že klade velký důraz na vokální rozvoj, což v důsledku přináší omezení nástrojové hry, hudebně-pohybových činností a celkové omezení komplexity hudebního vzdělávání. Prezentace těchto odborných názorů vedla k hledání „zlatých středních cest“, které by spojovaly přednosti obou a vytvořily nové teoretické přístupy a praktické realizace.

O zmíněné propojení se pokusil **Pierre van Hauwe** (1920–2009) a vytvořil tak vlastní koncepci *Hrátky s hudbou* (*Spelen met Muziek*) (Hauwe 1968) určenou především pro děti předškolního a školního věku. Základem jeho koncepce byla z Orffova *Schulwerku* nástrojová improvizace a z Kodályho metody rytmické slabiky a solmizace. Hauwe se snažil o propojení všech složek hudební výchovy, které by uplatňoval v kolektivu všech dětí bez výjimky. Tímto společným muzicírováním rovnoměrně a komplexně rozvíjel dětské hudební schopnosti, přirozenou spontaneitu a vycházel vstříc aktivnímu objevování.

Hudebněvýchovná metoda **Schiniki Suzukiho** (1898–1998) je spojována s charakterem člověka, s etickými kvalitami a je založena na rovné příležitosti v učení pro každého. Suzuki předpokládal, že všichni lidé se mohou učit hrát na hudební nástroj na vysoké úrovni, pokud je výuka založena na jednotě s charakterem a ctnostmi. Primárním předpokladem k dosažení tohoto cíle je vytváření stejného vnějšího prostředí, které má člověk pro učení se mateřskému jazyku – tedy být obklopen dobrými příklady, láskou, podporou, chválou, vrstevníky a také podporou v pravidelném cvičení. Tato metoda (Suzuki 1968) je dodnes populární v mezinárodním měřítku a jejím prostřednictvím jsou děti od raného věku učeny hře na hudební nástroje (Suzuki je znám především výukou hry na housle).



Kromě nejvíce známých a mezinárodně implementovaných metod a systémů Dalcrozeho, Orffa, Kodályho a Suzukiho, se objevují také další hudebněvýchovné přístupy (např. **Willems, Martenot, Carabo-Cone, Wuytack**). I když nejsou mezinárodně proslulé, jsou hodnotné pro další rozvoj teorie i praxe dětské hudební tvorivosti.

Se systémem podporujícím vokální intonaci, pohybovou výchovu, ale zejména instrumentální výchovu (klavírní improvizaci) jako prostředek k podpoře rozvoje hudebních i tvořivých schopností přišel **Edgar Willems** (1890–1978). Jeho koncepce vychází z myšlenky, že každé dítě disponuje vlastní tvořivou silou a potenciálem, jež může být rozvíjen za vhodných podmínek už od raného dětství. V teorii tvorivosti se vyhýbá termínu *dětská tvorivost* a raději užívá pojem *dětské vynalézání*, protože dle něj dítě vlastní hudební zkušenost zatím pouze přetváří (Willems 1970). Willemsova metoda byla zastíněna Orffovým úspěchem, avšak hudební pedagogové ocenili zřetel k rozvoji nástrojové hry a pro sdílení vzájemných zkušeností ustanovili v roce 1968 *Willemsovu mezinárodní společnost* (Fédération Internationale Willems, [b.r.]).

**Maurice Louis Eugène Martenot** (1898–1980) opírá svou hudebněvýchovnou metodu o autorský výzkum akustických materiálů a přímé pozorování dětí. Cílem této metody je probudit hudební iniciativu a muzikálnost dětí. K tomu je vede různými hudebními hrami (např. na hudební otázku a odpověď), prezentací vlastních hudebních nápadů a vytváření vlastních textů, melodií i doprovodů. V následující fázi navazuje na tento hudební zážitek, pomocí kterého pak utváří základy hudební teorie.

Přístupem k hudbě dětí už od raného věku se věnovala **Madeleine Carabo-Cone** (1916–1988). Ve své metodě propagovala tzv. *senzorickomotorický* přístup k hudbě (Carabo-Cone 1969), který zahrnoval užívání hraček, kostýmů, rekvizit a symbolů ve známém prostoru jako prostředků k tomu, aby se děti seznámily, osvojily a ztotožnily se základními elementy hudby (např. nota, notová osnova, rytmická délka). Zamýšlela se také nad prostředím, ve kterém se dítě učí a speciálně ho vybavovala tak, aby dítě mohlo objevovat a učit se všemi smysly. Také proto kladla důraz na to, aby uplatňovala různé styly učení: sluchové, vizuální či pohybové (Carabo-Cone 1965).

Na vývoji aktivního a tvůrčího přístupu k hudební výchově založeném na principu Orffova Schulwerku pracoval **Jos Wuytack** (1935). Mezi jeho nejinnovativnější příspěvky v moderním hudebním vzdělávání patřil systém aktivního hudebního poslechu a jeho pochopení, protože spatřoval velký deficit ve výzkumu poslechu hudby. Jeho specifický přístup spočíval ve využívání vizuálních materiálů, tzv. *muzikogramů* (*musicograms*)

složených z barev, geometrických tvarů a symbolů, kterými provázel děti během poslechu klasické hudby. Jeho studie prokázala (Boal Palheiros a Wuytack 2006), že tato strategie obohatila učení dětí a zvýšila jejich prožitek z poslechu klasické hudby.

Od 60. let 20. století se začínají objevovat první rozsáhlé projekty zaměřující se na hudební výchovu se zapojením a implementací hudebnětvorivých činnostních prvků. Některé z těchto tvořivých přístupů, nebo jejich elementy, jsou hojně užívány dodnes (např. **Contemporary Music Project for Creativity in Music Education, Response, Creative Music, Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova**).

Americký projekt **Contemporary Music Project for Creativity in Music Education** (1963–1972) reagoval v první řadě na absenci soudobé hudby 20. století ve všeobecně vzdělávacích institucích i v kurikulárních dokumentech. V druhé řadě se tu objevily první zárodky elementárního komponování jako součást hudební výchovy a také podpora kolektivní spolupráce učitelů, hudebníků i skladatelů při rekonstrukci výukových programů a organizaci vzdělávacích seminářů (Mark 1986).

Z uvedeného amerického projektu *Contemporary Music Project* vychází anglický program **Response** (1983), který podobně jako ten americký využíval komponování jako prostředek k orientaci a osvojení soudobé hudby. Hlavní představitelé *Gillian Moore* a *Richard McNicol* se v první etapě projektu věnovali učitelům hudební výchovy, seznamovali je s metodami a principy komponování a prakticky si je vyzkoušeli. V druhé etapě tito učitelé působili ve školách, aplikovali postupy, utvářeli prostor pro elementární komponování, ale i spolupracovali se skladateli a interprety. Program **Response** se rozšířil zejména do Rakouska (modifikovaný program s názvem *Klangnetze*), kde se stal jedním z hlavních inspiračních zdrojů pro hudební výchovu. Program **Klangnetze** (1992) inicioval na rakouské půdě *Karsten Witt*. Edukační cíl projektu se ve srovnání s projektem **Response** liší v tom, že zde nepožaduje osvojení skladeb, ale vznik originálních kompozic. Výsledné kompozice pak mají děti možnost prezentovat veřejně v rámci vzdělávací instituce nebo i na regionální úrovni. Zásadní novinkou je také to, že na školách vznikly tříčlenné týmy (dva umělci a učitel), které působily ve výuce společně namísto jednoho učitele (Schneider 1999). U nás na tyto koncepce navazuje český adaptovaný program **Slyšet jinak** (2002), který se inspiroval metodologií, využitím mimohudebních prvků, důrazem na rozvoj tvořivosti (zejména komponování) a spolupráci dětí. Komponování není hlavním cílem programu, ale pouze prostředkem k získání hudební zkušenosti a prožitku z procesu tvořivé činnosti.

Dalším anglickým projektem byl **Creative Music**, který byl podnícen dvěma významnými pedagogy *Johnem Paynterem* a *Peterem Astonem* z University of York v Anglii. Během své hudebněvýchovné praxe si oba uvědomili, že hlavní roli ve všeobecném vzdělávání by měla zastávat tvořivá práce. V knize *Sound and Silence* (1970) ukázali, že děti mohou pracovat tvořivě se zvuky a vytvářet prostřednictvím jednoduchých improvizčních či kompozičních úloh vlastní hudební myšlenky (*musical ideas*), obvykle jako produkt skupinové improvizace či kompozice. Tato kniha silně ovlivnila změnu přístupu k hudební výchově nejen ve Velké Británii, ale i v mnoha dalších částech světa.

Z rakouského prostředí, ze Salzburgu, pochází koncepce **Integrativní hudební pedagogiky a polyestetické výchovy** (1984). Tato koncepce, za níž stojí *Wolfgang Roscher* a *Wolfgang Mastnak*, upřednostňuje komplexní přístup k učivu i k dítěti, integruje jednotlivé oblasti učiva do logických oblastí a tyto zvnitřněné souvislosti mezi vztahy umožňují dítěti transfer zkušenosti z jedné oblasti do druhé (Drábek 1995). V oblasti hudby se dítě setkává prostřednictvím receptivních, reprodukčních i produkčních činností nejen v hudebních aktivitách, ale i v dalších druzích umění (např. výtvarným, literárním, dramatickým). Koncepce klade větší důraz na žákovu tvořivost a implementuje aktivizační výukové metody a formy (Roscher 1984). Odkazy na integrativní a polyestetickou pedagogiku můžeme hledat v kurikulárních dokumentech Velké Británie, Německa, ale i České republiky, ve kterých nalézáme integrované vzdělávací bloky zahrnující více souvisejících celků učiva v logických obsahových návaznostech a průnicích.

Hudebně pedagogická veřejnost projevila zájem o řešení aktuálních hudebněvýchovných problémů, a proto docházelo ke sdílení a diskusím na odborných konferencích i vzniku mezinárodních společností věnujících se doméně hudby. Tyto společnosti či asociace (např. ISME, EMU, EAS) jsou členy **The International Music Council – IMC** (International Music Council, ©2018) (1949), resp. regionální **The European Music Council – EMC** (European Music Council, [b.r.]) (1972). Primárním cílem IMC a EMC je zastřešovat mezinárodní a evropský hudební vývoj a rozvoj.

V roce 1953 vznikla **Mezinárodní společnost pro hudební výchovu – ISME** (*The International Society for Music Education*) (ISME, ©2016) a v roce 1970 se na konferenci *Role hudby v životech dětí a mládeže* (*The Role of Music in the Lives of Children and Youth*) v Moskvě (The National Association for Music Education 1970) věnovala také otázce dětské hudební tvořivosti. Diskuse vyústila ve dva protichůdné póly názorů: zda dětem ponechat absolutní svobodu a volnost při tvorbě nebo zda hudební projevy pedagogicky usměrňovat

a podněcovat. ISME začala v roce 1983 vydávat vlastní vědecký recenzovaný časopis **International Journal of Music Education – IJME** (International Journal of Music Education, [b.r.]) (JIF 0.391<sup>1</sup>) publikovaný čtyřikrát ročně a od roku 2013 jednou ročně časopis ve španělském jazyce **Revista Internacional de Educación Musical – RIEM** (Revista Internacional de Educación Musical, ©2013).

V roce 1973 vznikla nevládní a nezisková organizace **Evropská unie hudebních škol – EMU** (*The European Music School Union*) (EMU, [b.r.]), která si kladla za cíl podporovat hudební vzdělávání a hudební praxi týkající se hudebních škol, ale i zvýšení zájmu veřejnosti o amatérskou hudbu či její studium. V roce 2013 pořádala generální konferenci v Polsku s názvem *Talent and Creativity*. Konference se věnovala nejen vztahu talentu a tvořivosti, ale i otázkami měření kvality hudebního vzdělávání, tvořivého projevu, provedení výkonu, roli talentu v hudebních soutěžích a standardy kvality.

V evropském prostředí vznikla ve spolupráci s ISME v roce 1990 **Mezinárodní společnost pro školní hudební výchovu – EAS** (*The European Association for Music in Schools*) (EAS, [b.r.]) otevřená všem učitelům, umělcům i vědcům v oblasti hudebního vzdělávání na podporu vzájemné výměny zkušeností, informací a rozvoje spolupráce. Každý rok koná vědecké konference s konkrétním tématem a v roce 2016 ve Vilniusu se zaměřila na hudební tvořivost, jež odborníky a pedagogickou veřejnost lákala názvem *Looking for the Unexpected – Creativity and Innovation in Music Education*. Posloužila především k objevování perspektiv tvořivosti v kontextu hudební výchovy v jiných zemích a seznámení s inovativními metodami výuky.

Nejen konference, ale i odborné časopisy se významně podílí na osvětě aktuálních výzkumů i nejnovějších teoretických poznatků dotýkajících se dětské hudební tvořivosti. Ačkoli časopisy nejsou primárně pojmenované jako tvořivé či hudebnětvořivé, objevují se v nich studie dotýkající se této problematiky alespoň částečně. Z těchto akademických nejvýznamněji ohodnocených časopisů v kategorii hudebního vzdělávání primárně zaměřených na komplexní hudební výchovu lze jmenovat např. americký **Journal of Research in Music Education** (Journal of Research in Music Education, [b.r.]) (JIF 0.895) (1953), americký **Bulletin of the Council for Research in Music Education** (Bulletin of the Council for Research in Music Education, [b.r.]) (JIF 0.499) (1963), britský

---

<sup>1</sup> JIF je zkratkou pro Journal Impact Factor. Hodnota udává roční průměrný počet citací na nedávné články publikované v tomto časopise. Impact faktor se používá jako prostředník pro prezentaci relativní významnosti časopisu v oboru. Vyšší hodnota faktoru poukazuje na vyšší významnost časopisu. Hodnoty u všech JIF hodnot jsou aktuální k roku 2016 (Latest Impact Factors, ©2017).

**Psychology of Music** (Psychology of Music, [b.r.]) (JIF 1.394) (1973), americký **Journal of Music Teacher Education** (Journal of Music Teacher Education, [b.r.]) (JIF 0.547) (1991), britský **British Journal of Music Education** (British Journal of Music Education, [b.r.]) (JIF 0.389) (1984), britský **Research Studies in Music Education** (Research Studies in Music Education, [b.r.]) (JIF 0.467) (1993).

S voláním po tvořivém rozvoji člověka a uvědoměním si důležitosti tvořivosti jako takové, se zřídka také začaly objevovat časopisy vyhražující větší prostor diskusi a sdílení problematiky tvořivého chování a tvořivého myšlení. Například americký časopis **Journal of Creative Behavior – JCB** (Journal of Creative Behaviour, [b.r.]) (JIF 1.853) (1967), který patří k časopisům s nejdelší tradicí, je věnován přímo výzkumu tvořivosti ve vztahu k lidskému chování. Primárním cílem editorů je přicházet s vysoce kvalitní a inovativní prací o teorii i aplikaci tvořivosti v různých kontextech i prostředích. Dále nizozemský časopis **Thinking Skills and Creativity** (Thinking Skills and Creativity, [b.r.]) (JIF 1.589) (2006) poskytuje odborné fórum pro komunikaci a diskusi komunity výzkumných pracovníků, kteří mají zájem o rozvoj myšlení a tvořivosti v jakýchkoli vzdělávacích podmínkách. Relativně nový a na tvořivost v hudební oblasti zaměřený anglický časopis **Journal of Creative Music Systems JCMS** (JCMS, ©2016) (2016) publikuje dvakrát ročně pod University of Huddersfield se zaměřením na teoretické a empirické aspekty výpočetních kreativních systémů v oblasti hudby. Cílem odborníků je, aby časopis poskytoval vědecký dialog v důležitých otázkách hudební tvořivosti prostřednictvím nové oblasti *Computer Simulation of Musical Creativity CSMC*.

V posledních třech dekadách roste povědomí o důležitosti tvořivosti jako součásti vzdělávání. Někteří z výzkumníků (např. Davidson 1990, Craft 2000, Sullivan 2002, Byrne 2002) se snažili nalézat způsoby, jakými by bylo možné strukturovat vzdělávací kurikulum tak, aby stimulovalo tvořivé schopnosti dítěte. Snahy se setkaly v některých zemích s úspěchem a důraz na podporu dětské hudební tvořivosti, improvizace nebo kompozice je **součástí národních vzdělávacích dokumentů**. Podle výzkumu Wyse a Ferrariho (2015) se *tvořivost* objevovala nejčastěji (nad unijním průměrem) v národních vzdělávacích dokumentech těchto států Evropské Unie: Severního Irska, dále Estonska, Skotska, Rakouska, Lotyšska, České republiky, Maďarska, Litvy, Slovenska a Belgie.

Současný světový hudebně pedagogický výzkum věnuje dětské hudební tvořivosti značnou pozornost (viz 1.3 *Dětská hudební tvořivost v kontextu výzkumného vývoje v zahraničí*). Zřetel k rozvoji dětských hudebnětvořivých schopností a jejich činnostní zařazování

do běžné hudební výchovy i v integraci s dalšími uměleckými či mimouměleckými aktivitami je zřejmý i ze současných významných publikací (např. Burnard 2012, Schmidt 2016, Burnard a Murphy 2017, Griffiths 2018, Rowe et al. 2018), ze kterých jsem při své práci vycházela.

Včleňování hudebnětvůrčího přístupu do hudební výchovy si postupně získalo respekt světové pedagogiky, ač cesty k její implementaci byly klikaté. Tvořivé činnosti se tak stávají součástí národních vzdělávacích dokumentů mnoha zemí a úspěšně se prosazují jako nedílná část hudební výchovy, a to už od předškolního vzdělávání. V následující kapitole nahlédnu do historického vývoje dětské hudební tvořivosti na úrovni předškolní výchovy a vzdělávání na území dnešní České republiky.

## **1.2 Dětská hudební tvořivost v kontextu historického vývoje hudební výchovy a předškolního vzdělávání u nás**

Myšlenky díla **Jana Amose Komenského** (1592–1670) dosahovaly světového věhlasu. Jeho pedagogické názory jsou nadčasové a živoucí dodnes. I když není autorem ucelené knihy o hudbě, jeho láska k hudbě byla vroucí a snažil se ji zpřístupnit všem bez rozdílu. I dětem. Předškolní věk považoval dokonce za nejdůležitější fázi v hudebním vývoji každého dítěte, v němž lze vycházet z touhy po hudební činnosti a objevování. Podporou dítěte mají být rodiče a sourozenci s citlivým podněcováním k hudbě, přirozenou a nenásilnou motivací. Komenského příkladný přístup ke spontánním hudebnětvůrčím projevům však zůstal v naší hudební pedagogice zapomenut na více než dvě dlouhá století.

Ideje lidskosti a nutnost sociální ochrany dětí, zatímco byly matky v práci, vedly na našem území v průběhu 19. století k potřebě umístit děti do veřejné instituce, kde by se jim dostávalo nejnutnějších zajištění. V roce 1832 tak vznikla **první opatrovna v Praze na Hrádku** a jejich počet se rychle zvyšoval. Byly určeny dětem od 2 do 5 let. **Jan Vlastimír Svoboda** (1800–1844) řídil Hrádeckou opatrovnu a zároveň zpracoval v roce 1839 metodiku předškolní výchovy *Školka* (Svoboda 1957). Součástí bylo všestranné vzdělávání zahrnující složku rozumovou (především tzv. *trivium*, tedy výuka čtení, psaní a počítání), tělesnou, mravní a estetickou. Estetická výchova obsahovala, mimo jiné, říkadla, lidové hry a hudebně-pohybovou výchovu (Šmelová 2004). V roce 1869 vznikla **první mateřská škola v Praze u sv. Jakuba**, která vycházela z německé soustavy **Friedricha Fröbela**, francouzské koncepce **Marie Pape-Carpentier** a **Svobodova** systému. Opatrovny i mateřské školy byly primárně institucemi výchovnými. Převládal hromadný přístup

k dětem a verbální výukové metody. Od roku 1872 byla sice výuka trivia v mateřské škole zakázána, nicméně velké množství dětí ve třídách vyžadovalo organizované zaměstnávání a frontální přístup (Opravilová a Uhlířová 2013).

Přelom přišel s průnikem reformních myšlenek hnutí **nové výchovy** do českých zemích na počátku 20. století. V předškolní výchově tyto snahy podnítily vznik pokusné mateřské školy založené **Annou Süssovou** (1854–1941), ve které byl kladen důraz na rozvoj tělesného pohybu a fantazie. Dítě se dostávalo do centra pozornosti, bylo mu poskytováno více svobody a učitelky si kladly za cíl připravovat výchovně vzdělávací prostředí. Ve svém díle *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí* (Süssová 1912) navrhla osnovy pro mateřské školy a změny uspořádání tříd. Druhá iniciátorka, **Ida Jarníková** (1879–1965), přispěla k rozvoji předškolní výchovy svými publikacemi *Příručkou pro školy mateřské* (Jarníková 1911) a *Výchovný program pro mateřské školy* (Jarníková 1926), ve kterých navrhla náplň učiva (požadovala nahradit vše školní za účelnou hru), metody i postup při organizaci práce a dle nichž si pak každá učitelka zpracovala svůj vlastní program práce (Štverák 1983). V roce 1920 byl v rámci *Prvního sjezdu českého a slovenského učitelstva* podán návrh zákona o předškolních institucích, který byl z důvodu hospodářské krize znemožňující naplnění odložen i přesto, že mu předcházela velice podnětná diskuse. Podceňování předškolní výchovy a vzdělávání mobilizovalo síly pedagogů. To vedlo k vyvrcholení reformního hnutí ve 20. a 30. letech. V té době vznikla *Studovna pro učitelky mateřských škol* (1933) a byly vytvořeny reformované osnovy (1936) zdůrazňující činnostní princip, spontaneitu dítěte, fantazii a v neposlední řadě také tvořivost (Opravilová a Uhlířová 2010). S blížící se druhou světovou válkou diskuse nad osnovami utichla a česká mateřská škola se pohybovala na hraně své existence (Opravilová 2016).

Do počátku 20. století spočívala školní hudební výchova především k reprodukci a sloužila převážně k vícehlasému zpěvu jako hudební složka náboženských obřadů. S proniknutím reformních myšlenek do naší hudební pedagogiky se pozornost učitelů obrátila ke zkoumání estetického vlivu hudby na dítě, k postupné implementaci receptivní složky a také uplatňování občasných tvořivých činností do hudební výchovy.

Hodnotu a význam dětské „umělecké“ tvořivosti pro osobnostní rozvoj člověka si uvědomil **Otakar Hostinský** (1847–1910), který svými snahami prosazoval estetickou výchovu jako součást školní výuky. Za hlavní prostředek estetické výchovy považoval dětskou hru, v níž jsou uplatňovány tvořivé rysy.

Hostinského hudebněvýchovné myšlenky a reformační zahraniční snahy u nás podnítily vznik tzv. **hnutí za uměleckou výchovu mládeže**, jež otevřely dveře progresivnějším snahám. Díky jeho představitelům (např. **Čáda, Krejčí, Drtina**) byla široká hudebně pedagogická veřejnost seznamována s podnětnými koncepcemi **Dalcrozeho** a **Battkeho**. Opakované Dalcrozeho přednášky v Praze (1911–1936) a ohlasy jeho metody vedly v roce 1912 k založení **Spolku Jacques-Dalcroze**, jež u nás intenzivně zapůsobil na vývoj sokolského hnutí. Dalcrozeho metoda rytmické gymnastiky totiž inspirovala **Otčenáška** (1871–1942) k vypracování soustavy sokolské rytmiky.

Na tehdejší zahraniční výzkumy (např. **Stumpf, Révész, Abraham**) a estetický přístup Hostinského návazal **František Čáda** (1865–1918) a experimentálně zkoumal hudebnost dítěte (viz *1.4 Dětská hudební tvořivost v kontextu výzkumného vývoje u nás*). Genezi hudebních projevů, včetně hudebnětvůrčivých, zachytil v díle *Vývoj dětské schopnosti hudební* (Čáda 1914). Vycházel z toho, že je nutné dětské hudební aktivity rozvíjet v širším kontextu (řeč, rytmus, zpěv, pohyb) a vzájemně je propojovat. Čáda svými výzkumy potvrdil, že hudebnětvůrčí schopnosti jsou vychovatelné u všech dětí, proto také požaduje začlenění spontánní improvizace a komponování do hudebněvýchovných činností. Vedlo ho k tomu jeho výzkumné zjištění, že s nástupem dítěte do vzdělávacího procesu převažují hudebně reprodukční činnosti, a tak že dochází k regresi rozvoje hudebnětvůrčivých schopností. Apeluje na pedagogy, kteří by podle něj měli využít dětské spontánní náklonosti, a to právě zejména v umělecko výchovné praxi.

**Adolf Cmíral** (1882–1963) se inspiroval Čádovými a zahraničními studiemi (Revész 1946) a upozorňoval (Cmíral 1923), že hudební tvořivost není výsadou pouze tzv. *zázračných dětí*, ale že se jedná o schopnost obecně lidskou, jež lze systematicky rozvíjet u každého jedince. Podobně jako Čáda také Cmíral pozoroval vývoj dětské hudebnosti a hudební tvořivosti od předškolního věku a všímal si jejich souladu s vývojem řeči, spontánní nápodobou, přirozeným obměňováním slyšeného, dosavadní hudební zkušeností a citovým vzrušením z tvorby. Příklady záznamů dětských hudebnětvůrčivých snah popsal ve své práci *Hudební pedagogika* (Cmíral 1937).

Nejen v zahraničí, ale i u nás vznikaly vlastní hudebněvýchovné přístupy vycházející z mezinárodních studií. Jedním z těchto přístupů byla česká tonální metoda *Lasibo* vytvořená **Antonínem Hromádkou** (1876–1950). Zařazoval do ní tvořivé principy ve formě elementární nástrojové (používá lehce ovladatelné hudební nástroje: cymbálek, triangu, činely, tamburínu apod.), pohybové i vokální improvizace. Prestože se jednalo o rozsáhlou



metodu obsahující z hlediska hudební tvořivosti mnoho metodicky správných myšlenek, u nás se neujala.

K hledání vlastní hudebněvýchovné koncepce směřovali i **Ferdinand Krch** (1881–1973) a **Josef Kříčka** (1888–1969). Do jejich hudebněvýchovné praxe zařazovali tvořivé rysy Battkeho metody a Dalcrozeho improvizací eurytmické prvky. Snažili se o realizaci komplexní múzické výchovy (zahrnující hudební, dramatickou, pohybovou, literární a výtvarnou složku) s důrazem na spontánní hudební tvořivost a rozvoj dětské tvůrčí fantazie. Své hudebněvýchovné snahy realizovali spolu s dalšími pedagogy (**Krejčím, Zrnem**) ve zřízeném *Hudebním a rytmičtém ústavu dětském* v Praze (1913–1914) a později v *Domě dětství* v Krnsku (190–1924). Hudební výchova začínala od raného věku dítěte cvičením smyslů (hlavně sluchu), nápodobou přírodních zvuků, pokračovala přes improvizované rytmičko-pohybové invence, vytváření vlastních textů, rytmů a melodií, podporu tvořivé intonace až vyvrcholila vlastní stylizací a komponováním. Veškeré hudební invence byly osvobozeny od mechanického nácviku; naopak byly motivovány různými hrami (Kříčka 1918). I když jsou v této koncepci spatřovány nedostatky (přečechování dětské spontaneity, zanedbávání nástrojové hry), patří v české hudební pedagogice k nejprogresivnějším počínům vůbec.

K podnětným zjištěním spojeným s problematikou dětské hudební tvořivosti dospěli i další hudební pedagogové (**Černík, A. Hába, K. Hába, Lýsek**).

**Josef Černík** (1880–1969) si uvědomil, že tvořivá činnost vyžaduje předchozí hudební zkušenosti, cvičení, určitou mentální úroveň i aktuální emocionální naladění. I když se jednalo o dětské skladby či písně na elementární úrovni, spatřoval jejich hodnotu v zábavě a radosti objevující se u dětí v průběhu tvůrčí činnosti. Uvědomil si také velký přínos pedagogického působení v hudebněvýchovné stimulační funkci a funkci sociálně motivační.

S apelem na pedagogy přišel i **Alois Hába** (1893–1973), který během své pedagogické praxe přišel na to, že hudební obsah se dítě naučí rychleji, pokud má prostor pro tvorbu vlastních rytmičtých či melodických nápadů ve srovnání s pouhým mechanickým učením. Podněcoval proto pedagogy k nastolení rovnováhy mezi reprodukčními a produkčními činnostmi v rámci výuky hudební výchovy (Hába 1935).

Bratr Aloise Háby, **Karel Hába** (1898–1972), navázal na Battkeho intonační cvičení a hledal souvislost hudby s lidskou řečí, slovním rytmem a intonací řeči. Nakonec navrhl metodický postup od výběru vhodné básně, přes její rytmičtější deklamaci až po vytváření

melodií ke dvoutaktí, popř. k celé básni. Povzbuzováním herních situací včetně vlastních hudebních experimentací podle něj pedagog rozvíjí dětské emocionální citění a fantazijní představivost, kterou považoval za esenciální předpoklad jakékoli tvořivé činnosti.

Nejen hudební tvořivosti, ale i dětskému sborovému zpěvu, rozvoji pěveckých schopností a celkové hudebnosti dětí se věnoval **František Lýsek** (1904–1977). Byl velmi úspěšným sbormistrem dětských pěveckých souborů. Ty ohromovaly precizností, dětskou spontaneitou, zařazováním tvořivých nápadů a zároveň radostí ze zpěvu (Lýsek 1968). Lýskův pedagogický odkaz je živý dodnes díky *Společnosti Františka Lýska* založené v roce 2003.

Po válce u nás opět oživila odborná diskuse i diskuse široké pedagogické veřejnosti. Od roku 1948 bylo umožněno učitelkám mateřských škol získat odborné vzdělání na vysokých pedagogických školách. Kromě toho vznikl v roce 1948 *Pracovní program pro mateřské školy* v souladu se zákonem o jednotné škole a předškolní vzdělávání se tak stalo součástí státní školské soustavy. Během 50. let vzniklo několik dalších osnov a programů pro mateřské školy, ve kterých se odrážel postupně vzrůstající vliv sovětské pedagogiky (Lacinová 2002). V našem školství se objevovaly učitelky, jež nácházely způsoby, jak naplňovat humanistické poslání mateřských škol (Oprailová 2016).

S nástupem 60. let však došlo k uvolnění společenské atmosféry a obnovení reformních snah. Vznikaly ucelenější koncepce hudebněvýchovné práce. Důkazem toho je formulace *Programu výchovné práce v jeslích a mateřských školách* (1967), jež vnímal jednotlivé výchovné složky ve vzájemné integraci. Významnému postavení se dostalo hře jako takové, která byla postavena do čela výchovných prostředků. Aktualizované programy z let 1978 a 1983 pohlížely na cíl výchovy perspektivou potřeb dítěte ve vývojových etapách. Tyto programy a další množství dostupných metodických příruček byly učitelkám velkou pomocí a oporou, ale mnohdy je jejich strukturovanost také svazovala (Oprailová a Uhlířová 2012). Pomocí byly zejména učitelkám, které nedisponovaly odpovídajícím tvořivým pedagogickým kompetencím; některé pedagogicky tvořivé učitelky mohl naopak svazovat rámeček tehdejší ideologie. V rozvrhu mateřských škol byly v převaze řízené činnosti a mnohdy chyběl prostor pro spontánní projev. Ve třídách se nacházelo velké množství dětí, třebaže se v každém městě budovaly mateřské školy státní, městské i závodní. Protože se v té době i vlivem sociálních programů rodilo velké množství dětí, nebylo možné se věnovat

v potřebné míře individuální péči. Někdy byl také až příliš akcentován důraz na rozvoj kognitivních funkcí na úkor ostatních.

Významným předělem se stal pro české hudební pedagogy rok 1964, kdy proběhla v Budapešti konference ISME. Teoretický příspěvek **Wilhelma Kellera** (1920–2008), ředitele Orffova institutu v Salzburku, o principech Schulwerku a jeho následující praktická demonstrace vedla **Vladimíra Poše** (nar. 1928) k pozvání Kellera do Prahy za účelem hlubšího proniknutí do tohoto hudebněvýchovného systému. Díky stipendijním programům se mohli někteří z našich pedagogů účastnit hudebně vzdělávacích kurzů v Salzburku (např. **Jurkovič, Kröschlová, Kurková**). Keller byl také ochoten pomoci s českou adaptací Orffova Schulwerku, které se ujali skladatelé **Petr Eben** (1929–2007) a **Ilja Hurník** (1922–2013) a vypomáhali i další hudební pedagogové (např. **Jurkovič, Dostál, Kröschlová, Alliger, Viskupová**). Po experimentální hudební výuce, při které se vyvíjící se *Česká Orffova škola* testovala, se pedagogickou veřejnost utvrdila o její kvalitní adaptaci. Jedná se o první propracovanou ucelenu koncepci u nás, která se zaměřuje na dětské improvizální schopnosti a metodické problémy v rozvoji dětské hudební tvořivosti (Váňová 1989).

Na budapešťské konferenci se však účastníci setkali ještě s jiným inspirujícím hudebněvýchovným systémem, tzv. *Kodályho metodou*, která je překvapila výbornými výsledky s dětmi předškolního, školního i vysokoškolského věku. O aplikaci a českou adaptaci v hudební výchově se snažili někteří naši pedagogové (např. **Složil, Bída, Ježek**).

S ucelenou koncepcí, s podrobnými osnovami, plány učiva, učebnicemi a metodikami pro učitele zejména základních škol, přispěl **Ladislav Daniel** (1922–2015). Do vyučování zahrnoval hlasový, rytmický, intonační a improvizální výcvik jako závazné složky, pro které vytvořil metodické postupy. Inspiroval se Orffem ve spontánní tvorbě, v hravém a tvořivém přístupu k hudební výchově. Jeho publikace *Metodika hudební výchovy* (Daniel 1992) obsahovala celý rozsah učiva hudební výchovy.

Z interdisciplinárního pohledu a sociologického hlediska hleděl na tvořivost **Jaroslav Hlavsa** (1929–1989). Zabýval se psychologii hudební umělecké i dětské tvořivosti (Hlavsa 1981); své teorie aplikoval do roviny pedagogické praxe a zamýšlel se nad výchovou k tvořivosti, významem učitelů v procesu jejího rozvoje a vlivem vzdělání učitelů na rozvoj tvořivých schopností (Hlavsa 1986).

Příchod období po roce 1989 přinesl pluralitu myšlení i do předškolní výchovy a vzdělávání. S přijetím *Úmluvy o právech dítěte* se vznikající Česká republika zavázala respektovat

a zabezpečovat práva každého dítěte bez rozdílu. *Novela školského zákona* položila v roce 1990 důležité základy pro systémové změny ve vzdělávací soustavě jako např. zrušení jednotné školy a zavedení právní subjektivity škol. V roce 1993 byl přijat **osobnostně orientovaný model** náhledu na dítě (Helus 2004), jehož základem je vést jedince k harmonickému rozvoji s důrazem na demokratické a humanistické principy tak, aby bylo umožněno dítěti prožít *šťastné dětství*. Pedagogové se inspirovali reformačními snahami, alternativními směry předškolního vzdělávání (např. Zdravá mateřská škola, Začít spolu a mateřské školy s prvky waldorfské či montessoriovské pedagogiky) a zahraničními trendy.

Důležitým momentem transformace předškolního vzdělávání bylo vydání *Národního programu vzdělávání v ČR*, tzv. *Bílé knihy* v roce 2001, která stanovila dlouhodobé cíle, rozvojové programy i legislativní rámec vzdělávací politiky do roku 2020. Bílá kniha doporučovala vypracovat **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (RVP PV), který vznikl později v roce 2004. Jedná se o závazný dokument, který formuluje hlavní požadavky, podmínky a pravidla a zároveň nechává prostor pro pedagogickou tvořivost (viz 3.4 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a pedagogická tvořivost*). Hudební výchova v něm bohužel netvoří samostatnou oblast, ale je integrována do všech vzdělávacích oblastí a rozvíjena prostřednictvím rozmanitých činností, které tvoří kompaktní propojený celek. RVP PV zahrnuje do vzdělávání hudební činnosti: hudebně-pohybové, pěvecké, poslechové, instrumentální a improvizáční.

Proměny hudební pedagogiky spočívaly zejména v pojetí personalizmu, sociokonstruktivistickém přístupu, integrativní a polyestetické výchově. Byly obnoveny kontakty s Orffovým institutem a v roce 1995 založena *Česká Orffova společnost* (Česká Orffova společnost, [b.r.]), a to zásluhou **Pavla Jurkoviče** (1933–2015). Náplní společnosti je organizování seminářů a praktických workshopů propojujících hudební a další umělecké aktivity pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vytváření programů pro vzdělávací instituce a poskytování materiálů, učebních pomůcek a publikací pedagogické veřejnosti. Kodályovské principy a instrumentální improvizace Daniela nachází uplatnění pouze ve školách s rozšířenou hudební výchovou. Do běžných hodin hudební výchovy se zařazují jen jejich prvky.

Teoretické základy současné hudební pedagogiky (v hudebnětvůrčím kontextu) se opírají o rozsáhlé studie významných hudebních pedagogů přelomu 20. a 21. století (**Sedlák, Hlavsa, Herden, Drábek**).

Na hudební pedagogiku a hudební psychologii se orientoval **František Sedlák** (1916–2002). Jeho výzkumné studie kladou důraz na zákonitosti hudebního vývoje a respekt ke struktuře a dynamice hudebních schopností každého jednotlivce. Prostřednictvím hudební psychologie proniká i k hudebnětvůrčivým schopnostem u dětí mladšího školního věku (Sedlák 1973, 1987).

Z psychologického hlediska na tvořivost pohlížel i **Jan Hlavsa** (1926–1989). Uvědomoval si, že tvořivost není možné rozvíjet klasickými formami vyučování, a že její rozvoj klade vysoké nároky na pedagoga. Nebyl si však jistý, zda pedagog musí být nutně sám vysoce kreativní, nebo zda mu stačí osvojená flexibilita (Hlavsa 1981, 1986).

Jednou z nejvýraznějších osobností v české hudební pedagogice období konce minulého a počátku tohoto století představoval **Jaroslav Herden** (1931–2010). Usiloval o přenos teoretických koncepcí do hudebněvýchovné praxe; zejména v uplatňování činnostního aspektu. Hledal tvořivé cesty k poslechu a myšlenkovým obsahům hudebních děl, které propojoval nejen s hudebními, ale dalšími uměleckými podněty, s přírodou a fantazií (Herden 1992, Herden et al. 1992).

Do popředí se dostaly myšlenky integrace hudební výchovy a polyestetické výchovy (inspirované **Roscherem** a **Mastnakem**), které za předpokladu, že by se naplňovaly, by efektivně a přirozeně prolínaly hudební pedagogiku s dalšími předměty uměleckého či neuměleckého charakteru. Tyto myšlenky u nás přiblížili **Drábek** a **Jenčková** a do předškolní úrovně vzdělávání teoreticky i prakticky uvedl **Kodejška**.

**Václav Drábek** (1943–2008), autor díla *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově* (Drábek 1998), zařazoval dětskou hudební tvořivost do polyestetických a integračních souvislostí. Domníval se, že hudební výchova nemusí stát izolovaně od dalších předmětů, nýbrž může a má být realizována v průniku s dalšími uměleckými a mimouměleckými obory. Aby ale hudební výchova obstála u žáků, musí nabízet krom integrace také aktivitu a možnost tvořivého projevu.

V podobném duchu přistupovala ke své práci i **Eva Jenčková** (nar. 1949). Ve své vědecko-pedagogické práci se zaměřila na integrativní hudební pedagogiku. Sleduje a ověřuje integraci hudební výchovy a dalších předmětů a integrativně zařazuje múzické aktivity dětí při komplexní práci s hudebním dílem (Jenčková 2005).

Do českého prostředí uvedl ideje Roschera a Mastnaka na úrovni předškolního vzdělávání **Miloš Kodejška** (nar. 1952). V publikaci *Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku* (Kodejška 2002) zakotvuje nejdříve teoretické pilíře, které pak potvrzuje v praktické rovině autorským hudebně integrativním projektem. Je přesvědčen, že teprve s rovnoměrným rozvojem schopností, dovedností, citu a podněcováním k tvořivosti dochází k vyrovnanosti duše i těla dítěte, tedy k osobnostní integritě.

Současnou hudební výchovu v kontextu dětské hudební tvořivosti významně utvářeli i další odborníci a pedagogičtí pracovníci. Hudebně-pohybové výchově s důrazem na pohybovou improvizaci od předškolního věku se zaměřovaly např. **Berdychová, Viskupová, Mišurcová, Kurková a Kulhánková**. Dětské hlasové výchově a uplatnění tvořivých prvků při rozvíjení pěveckých dovedností se věnuje **Váňová a Tichá**. Elementární komponování a improvizace dětí mladšího školního věku je předmětem zkoumání například **Synka**.

V rámci tvorby hudebně-pohybových kompozic se **Jana Berdychová** (1909–2007) soustředila na budování hromadných tělovýchovných cvičení, jež by splňovala odpovídající fyziologická a estetická kritéria výchovy. Jako učitelka, cvičitelka a vědecká pracovnice se významně zasloužila o rozvoj hudebně-pohybové výchovy, kterou vnímala jako průnik hudební a tělesné výchovy (Berdychová a Karásková 1964).

O pěstování hudebně-pohybové výchovy u nás se významně zasloužila také **Božena Viskupová** (1913–2015). Metodicky se za měřovala nejdříve na rozlišování zvuků, barvy tónů, výšky tónů, později na hru na tělo, chůzi, běh poskok, jednoduché taneční kroky, a to vše se zařazováním improvizčních pohybových prvků (Viskupová 1972). Během svého života spolupracovala např. s Hurníkem, Pošem nebo Hábou.

Elementární hudebně-pohybovou a taneční výchovu vyzdvihovala, zejména v předškolním věku, **Věra Mišurcová** (nar. 1926) a **Libuše Kurková** (nar. 1936). Obě ve své práci vycházely z propojení rytmické stránky pohybu s hudbou (Mišurcová 1965, Kurková 1981). Kurková do svého osobitého pojetí hudebně-pohybové výchovy zařazovala prvky z Orffova hudebněvýchovného systému (Kurková 1989). Vydala publikaci *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu* (Kurková 1981), která obsahuje náměty k rozvoji dětské tvořivosti a přikládá cenné výsledky tvorby dětí s jejich podrobnou analýzou.

Na propojování hudby, pohybu a zpěvu se specializovala **Eva Kulhánková** (1978–2016). Podle ní každé hudebně-pohybové chvíli otevíraly prostor pro tvořivost všech zúčastněných (dětí nebo dospělých, kterým předávala své pedagogické zkušenosti na seminářích). Její

jednoduché taneční hry přispěly k rozvoji dětské hudebnosti, kultivaci pohybu a spolupráci ve skupině (Kulhánková 2010).

O tvořivý rozvoj hlasové výchovy u dětí předškolního věku, a to i u tzv. *nezpěváků*, celoživotně usiluje **Alena Tichá** (nar. 1951). Do výuky zahrnuje tvořivé prvky a tvořivé operace v již osvojeném tónovém prostoru dětského zpěvního hlasu (Tichá 1994). Zásadní úlohu v tomto systematickém dětském rozvoji spatřuje v učitelích, proto se zabývá také přípravou učitelů jako hlasových profesionálů (Tichá 2006a) a navrhuje implementaci tvořících přístupů pro výuku zpěvu do běžných chvilů hudební výchovy (Tichá 2006b, Raková et al. 2012, Šimanovský a Tichá 2012).

Na elementární komponování a improvizaci v rámci předmětů hudební výchovy či hudebněvýchovných projektů u dětí mladšího školního věku se orientuje **Jaromír Synek** (nar. 1968). Elementární komponování propojuje s programem *Slyšet jinak*, jehož hlavním cílem je aktivizovat tvořivé schopnosti všech dětí (Synek 2005) a posilovat mezioborové vztahy (Zouhar et al. 2004). Program vychází ze zahraničních koncepcí *Response* a *Klangnetze*, a i když je to u nás ojedinělá hudebněvýchovná koncepce začleňující vlastní dětskou tvořivost v širším rozsahu, setkává se spíše se skepsí (Helfert, Sedlák, Daniel).

Problematické dětské hudební kreativity, jakožto výchozímu a primárnímu tématu, se u nás v současné době věnuje pouze **Váňová**. Její hudebněvýchovná práce se soustředí především na žáky prvního stupně základní školy. V úrovni předškolního vzdělávání takového odborníka nemáme. Můžeme však sledovat prvky hudebnětvůrčivých snah v mnoha z výše zmíněných pracích.

**Hana Váňová** (nar. 1953), se celoživotně věnuje otázkám dětské hudební tvořivosti, jako základní dimenzi moderní hudební pedagogiky, zejména v mladším školním věku. Integrací hudebnětvůrčivých činností a intonačních dovedností upevňuje výškové tonální vztahy v určitém tónovém prostoru hravým a tvořivým způsobem. Tato hudebněvýchovná metoda je nazývána *tvořivou intonací* (Váňová 1992, 1994). Dětské hudebnětvůrčivé chování v hodinách hudební výchovy analyzovala, snažila se identifikovat prvky tvořivosti (Váňová 1987) a diagnostikovat rysy tvořivého myšlení (Váňová 2001). Její metodika a *Průvodce učitele hudební výchovy tvořivou intonací* (Váňová a Nedělka 2004) jsou u nás základem hudebněvýchovné aplikace, které se opírají o teoretické poznatky i experimentální zjištění.

Z uvedeného zhrnutého pohledu na historický vývoj utváření myšlenek na dětskou hudební tvořivost v kontextu preprimárního a hudebního vzdělávání u nás je možné si vytvořit

představu o průkopnických impulzech i překážkách, jež současnou hudební výchovu utvářely. V dnešní době hudební výchova obhájí svou existenci, a to nejen na úrovni předškolního vzdělávání. Následkem rychlého vývoje, globalizace, mediálního a virtuálního prostoru je pod jejich vlivem i výchova a vzdělávání dětí předškolního věku, a tak se proměňují cíle osobnostně orientovaného přístupu ze spokojeného a šťastného dětství směrem k úspěšnému a reprezentativnímu jedinci (Opravilová 2016).

### 1.3 Dětská hudební tvořivost v kontextu výzkumného vývoje v zahraničí

Ačkoli se studium dětské hudební tvořivosti od svého počátku v 70. letech 20. století podstatně vyvinulo, stále je potřebné této oblasti věnovat intenzivní pozornost (Hounchell 1985, Kratus 1995, Webster 2003). Ve výzkumu dětské tvořivosti v hudbě jsou tři potenciálně bohaté oblasti, které mohou napomoci v hlubším porozumění hudební tvořivosti (Colwell a Richardson 2002): **dětská hra, elementární improvizace a elementární komponování**. Nejstarší klíčové studie (Swanwick a Tillman 1986, Davies 1992) používají termín *komponování* jako pojem zahrnující formy improvizace, invence a hudebnětvorivé projevy. Až později se začaly tyto pojmy vymezovat jasněji. Kratus (1989) například charakterizoval improvizaci jako proces zkoušení jedné nové hudební myšlenky za druhou (Kratus 1989), zatímco komponování, podle něj, zahrnuje procesy obměňování a reflexi nápadů (Kratus 1994). V rámci této disertační práce chápu zásadní rozdíl zejména v tom, že komponování přináší výsledný grafický produkt, který má trvalý charakter ve srovnání s improvizací (i když v této době je velice snadné improvizaci uchovat formou audio nebo audiovizuálních záznamů).

**Dětská hra** propojuje kreativní myšlení a chování v prostředí školní třídy. Všechny studie (Moorhead a Pond 1978, Davies 1986, 1992, 1994, Marsh 1995, Campbell 1998, Tarnowski a Leclerc 1994) zaměřené na pozorování dětské hudebnětvorivé hry zjistily, že děti jsou schopné komplexní hudební tvorby v čase mimo hudební výuku, což je zapříčiněno vhodným smíšením sociálních, kulturních a rodinných vlivů. Výzkumy zaměřené na spontánní hudební tvorbu dětí (Cohen 1980, Pond 1981, Littleton 1998) zdůrazňují vztah mezi tělem a hudbou a uvádí, že pohybová zkušenost je jakousi kinestetickou funkcí myšlení (Kemp 1996). Littletonovy (1991) výsledky výzkumy vlivu herního prostředí na předškolní dětskou hudbu a herní chování navrhuji ponechávat více volného času na spontánní hudební hru. Foleyho (1978) a Shelleyho (1996) výzkumy poskytují učitelům bohatý a neobvyklý soubor podnětů k pozorování, na jehož základě mohou poslouchat a hodnotit dětské hudebnětvorivé projevy. Všechny zmíněné studie se nezaměřují přímo na hudební tvořivost,



poskytují ale náhled na pozadí hudebních her v hudbě, na jejímž základě se začaly budovat teorie a výzkumy dětské hudební tvořivosti (Colwell a Richardson 2002).

Vzhledem k tomu, že **improvizace** je jakousi spontánní hudební tvorbou, může být považována za užitečný nástroj pro pochopení hudební tvořivosti. Následující studie více souvisejí s improvizací u dětí než s komponováním. Jednu z prvních publikací o dětské improvizaci zveřejnili Moorhead a Pond (1978). Pozorovali vokálně či instrumentálně improvizující děti ve věku od 2 do 6 let. Výsledky prokázaly, že s vedením a zkušenostmi by děti mohly improvizovat, protože postupně nalézaly tónové a rytmické vzorce v pravidelné pulzaci i v asymetrických vzorcích. Reinhardt (1990) zkoumal rytmickou improvizaci 3–5letých dětí na xylofonech. Zjištění ukázala, že děti jsou schopné improvizovat dle pravidelné pulzace a konzistentního metra. Navíc autor zjistil, že starší děti používají větší škálu rytmických vzorců než mladší děti. Burnard (1999) a Kanellopoulus (1999) uvádějí příklady výzkumu s kvalitativními pohledy na improvizací svět dětí. Mezi ně patří specifické studie vznikající v raném období výzkumu tvořivosti a vztahující se k improvizaci. Jsou to studie Vaughana (1971), Gordera (1976) a Webstera (1977), které používaly improvizací úlohy při hodnocení hudební tvořivosti. K posuzování tvořivých procesů u malých dětí byly pak vypracovány hudební testy Wang (1985), Vold (1986) a Webster (1994). Mnoho výzkumníků použilo právě tyto výzkumné nástroje k dalšímu výzkumnému měření dětské hudební tvořivosti. Například Koutsoupidou a Hargreaves (2009) použili Websterův (1994) test a prokázali, že improvizace významně ovlivňuje vývoj tvořivého myšlení u šestiletých dětí; zvláště pak podporuje hudební flexibilitu, originalitu a syntax.

Myšlenka dětského **elementárního komponování** hudby jako součást vzdělávání, pochází přibližně z 60. let 20. století. Glover (2000) objevil zajímavý odkaz na dílo skladatele *Walforda Daviese* již z roku 1922, v němž povzbuzoval děti k vytváření vlastních melodií. Ale až kvalitativní analýza 32 dětí ve věku 5–7 let ukázala, že děti jsou schopné vytvořit kompletní píseň, a to už od svých 5 let (Davies 1992). Toto zjištění je podpořeno Barrettovým (1996) z podobně rozsáhlé studie dětského vokálního a instrumentálního komponování, dle kterého jsou děti v takovémto věku schopné rozvíjet hudební myšlenky strukturovaně jako prostředek k realizaci jejich hudebních cílů. Finští výzkumníci (Ruokonen et al. 2012) použili 5 strunné kantele (finský tradiční drnkací hudební nástroj) na skupinové komponování dětí ve věku 5–6let a poukázali na to, že dětský zájem a schopnosti umožňují podílet se na vytváření vlastních melodií a textů. Uptis (1987) přišel se zjištěním, že děti

dříve dokážou hudbu zaznamenat než číst. Zjistil také, že jsou schopné zaznamenat náladu, rytmus, tempo, dynamiku, počet opakování, výšku apod. K zaznamenávání hudebních pokusů přistupují jako ke kreslení a čerpají ze znalostí známých symbolů, se kterými se běžně setkávají jako např. číslice, písmena, noty (Lee 2007).

Pro výzkumnou část této disertační práce je užitečným zdrojem polská studie Janiny Uszyńskiej (1998) o verbální a umělecké kapacitě soustředěná na hledání toho, který z těchto faktorů – psychologický, pedagogický nebo sociální – k tvořivosti přispívá nejvíce. 643 šestiletých dětí bylo testováno v intelektuálních schopnostech (Goodenough 1963), v divergentním myšlení (Guilford 1950) a ve verbální a umělecké tvořivosti (autorský test Uszyńskiej). Uszyńska použila i jiné výzkumné nástroje, jako je dotazník sebehodnocení (autorský dotazník Uszyńskiej), inventář chování ve třídě (Schaefer a Aaronson 1968), dotazník tvořivého chování (*Kwestionariusz Twórczego Zachowania KAHN*, Popek 1990) a dotazník pro učitele (autorský dotazník Uszyńskiej). Výsledky ukázaly, že nejvíce souvisí s dětskou uměleckou tvůrčí schopností intelektuální schopnosti, kompetence učitele, obecné tvůrčí myšlení a sebevědomí dítěte. Závěrem uvádí, že nejvýznamnějším faktorem určujícím tvůrčí kapacitu je faktor pedagogický, který přímo i nepřímo povzbuzuje tvůrčí potenciál dítěte, ale také může bránit či dokonce narušit rozvoj tvořivých schopností.

### 1.3.1 Testování dětské hudební tvořivosti

Studie tvořivosti jsou prováděny v rámci takzvaných experimentálních, biografických, historiometrických a biometrických přístupů k tvořivosti, avšak většina prací se opírá o **psychometrické** metody výzkumu přímým měřením tvořivosti a vnímání korelací u jednotlivců (Plucker a Renzulli 1999). Nejčastěji jsou uváděny čtyři specifické oblasti výzkumu tvořivosti užívající psychometrické perspektivy. Jsou to **tvůrčí procesy** (výzkum rysů hudebnětvůřivého myšlení), **tvůrčí osobnostní rysy**, **prostředí podporující tvořivost** a **charakteristiky tvůrčích produktů**. Někdy také v angličtině nazývané jako *4P's of creativity* – **čtyři P tvořivosti** (Kozbelt et al. 2010): proces (*process*), osobnost (*person*), prostředí (*place*) a produkt (*product*). Většina vědeckých studií však zkoumá tvořivost zejména z pohledu analýzy tvůrčích produktů nebo tvůrčích procesů.

Tradičně je za výchozí bod vědeckého výzkumu tvořivosti považován Guilfordův (1950) test divergentního myšlení *Structure of the intellect SOI* (Guilford 1967), který kromě toho také představuje výchozí bod psychometrického přístupu. Zaměřuje se na postihnutí myšlenkového procesu, které směřuje k produkci mnoha originálních řešení. Dalším testem

zahrnujícím kognitivně-afektivní dovednosti je Torranceho (1962, 1974) *Test of Creative Thinking TTCT*. V podstatě všechny následně vytvořené testy hudební tvořivosti (např. Gorder 1976, 1980, Webster 1983, 1987, Wang 1985, Vold 1986, Kiehn 2003) jsou postaveny na základech těchto dvou testů obecné tvořivosti.

I testy dětské hudební tvořivosti (Vaughan 1971, Vold 1986, Webster 1977, 1983, 1987, 1994) zkoumající **tvůrčí procesy** v improvizčních úlohách vznikly na základě Guilfordových a Torranceho hodnotících kritérií. Mezi nejčastěji hodnocená kritéria patří fluence, originalita a flexibilita (Vold 1986, Webster 1977, 1983, 1987, 1994).

K analýze a porozumění charakteristik **tvůrčích produktů** byly také vyvinuty specifické metody. Hodnocení produktů se uskutečňuje buď využíváním *hodnotících škál* (Besemer a O'Quin 1985, Hargreaves et al. 1996, Treffinger 1989) nebo *Consensual Assesment Technique CAT* (Amabile, 1979, 1982, 1983).

#### 1.3.1.1 Testy dětské hudební tvořivosti v zahraničí

K hodnocení dětské hudební tvořivosti v předškolním věku (či na hranici s mladším školním věkem) bylo speciálně vyvinuto několik hodnotících testů. Testy zaměřené na zkoumání **tvořivého myšlení** v hudbě sestavili Webster (1983, 1994), Wang (1985) a Vold (1986). Pro hodnocení dětských hudebnětvůrčích **produktů** se užívá Amabileho (1982) *Konsenzuální hodnotící technika*.

**Websterův** (1983, 1987) test *Measure of Creative Thinking in Music MCTM* byl později upraven a vznikl test *Measure of Creative Thinking in Music II MCTM-II* (Webster 1994). Test je určen dětem od 6 do 10 let. Mezi testové hodnotící faktory patří hudební rozsah (*musical extensiveness* – délka času, která zahrnuje tvořivé úlohy), flexibilita, originalita a syntax (rozsah, do kterého je odpověď inherentně logická a dává hudební smysl) (Webster 1987). Hodnotitel používá k hodnocení celkem 10 úloh se čtyřbodovou škálou. Mezi pomůcky potřebné k testovacím úlohám se řadí klavír, mikrofon, ping-pongový míček a dřevěné temple bloky. Test probíhá individuálně, je zaznamenáván prostřednictvím audio záznamu a následně vyhodnocován. Dítě vstupuje do hudebního dialogu s administrátorem, ukazuje tvůrčí zkušenosti a vytváří kompozice (Webster 1994). Tento test často používají jak učitelé, tak výzkumníci.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Co se týče spolehlivosti testu, Webster (1994, s. 4) uvádí: „Údaje o reliabilitě a validitě byly shromážděny v řadě studií (Webster 1983, 1987, 1988, 1990, Swanner 1985). MTCM byl také použit ve výzkumu

**Wang** (1985) vytvořila test *Measures of Creativity in Sound and Music MSCM*, který se opírá o Torranceho (1981) test *Thinking Creatively in Action and Movement TCAM*. Tento test je určený pro děti ve věku od 4 do 8 let. Skládá se celkem ze čtyř úloh a zaměřuje se na měření faktoru fluence (počet odpovědí) a představivosti (vhodnost odpovědi a svoboda exprese). Úlohy vyžadují rozmanitý způsob hry na plastové krabice, vytváření improvizací s rytmickými nástroji (popcorn, chůze obra), vytváření různých ostinát pomocí dvou tónů a pohybovou improvizaci na hudbu ze záznamu. Všechny tyto úkoly jsou realizovány individuálně bez časového omezení a současně zaznamenávány do hodnotícího archu.<sup>3</sup>

*Measure of Musical Problem Solving MMPS* je nástroj k hodnocení chování dětí v mateřské škole vytvořený **Vold** (1986). Test se skládá ze tří částí: vytváření zvuků se šesti materiály (např. triangel, dřívka, mikrofon), vytváření zvuků dle daných situací nebo pocitů, zvuková improvizace na sadu pentatonických zvonků. Hodnocení je zaměřeno na faktor fluence, flexibility (1. část), senzitivity (2. část) a hudební konvergence (3. část; ostatní odborníci ji považují spíše za fluenci) (Baltzer 1989).<sup>4</sup>

K hodnocení dětských tvůrčích **hudebních produktů** se užívá technika Ambileho (1979, 1982, 1983) s názvem *Consensual Assesment Technique CAT*. Bývá také nazývána jako *zlatý standard* (Carson 2006) hodnocení tvořivosti. Tato technika spočívá v nezávislém hodnocení tvořivých produktů experty v oboru (Hennessey et al. 2011). Produkty jsou posuzovány odborníky hodnotícími nezávisle na sobě se snahou posoudit míru kreativity tvůrce (Baer a McKool 2009). Reliabilita se měří z hlediska míry shody mezi hodnotiteli: které produkty jsou tvořivější, technicky lépe zpracované nebo estetičtěji vnímané než jiné. Pokud se nezávislí hodnotitelé shodnou na tom, že daný produkt je velmi kreativní, pak takové rozhodnutí musí být akceptováno (Hennessey et al. 2011). Tato technika byla mnohokrát adaptována na různé podmínky i různé věkové kategorie a využita mnoha odborníky (Bangs 1992, Diagnault 1997, Hickey 1996, 2001, Priest 1997, 2001). Zajímavá

---

kognitivního stylu (Schmidt a Sinor 1986). Pokud jde o reliabilitu mezi faktory hudební originality a syntaxu, koeficient se pohybuje od .53 do .78 a s průměrem .70. Vnitřní reliabilita měřená formou Cronbachovy alfy se pohybuje mezi .45 a .80 a s průměrem .65 (.69 v nejnovější verzi). Re-test reliability zaznamenává rozsah mezi hodnotami .56 a .79 a s průměrem .76.“ (Překlad vlastní)

<sup>3</sup> Pokud jde o reliabilitu testu, Wang (1985, s.1) uvedla, že „výsledky testu dosahují hodnot v měření fluence (úloha 1 a 3) a představivosti (úloha 2 a 4) koeficientu .99, .72, .99, .96 ve čtyřech zmíněných úlohách; pro fluenci .99 a pro představivost .90. Konzistence mezi položkami je .87, .83, .87 a .92 pro čtyři úlohy; .51 pro fluenci (úloha 1 a 3) a .54 pro představivost (úloha 2 a 4). Souběžná validita MCSM a hodnocení dětské tvořivosti učitelem hudby bylo .43 ve fluenci a .14 v představivosti.“ (Překlad vlastní)

<sup>4</sup> Analýza reliability pro celkový test dosahovala koeficientu Cronbachovy alfy .91. Faktor fluence a flexibility měly vysokou vnitřní konzistenci s celkovými koeficienty reliability .88 a .87 (Vold 1986).

jsou zjištění Hickeyho (2001), který studoval a srovnával odlišnosti ve výsledcích hodnocení produktů žáků 4. a 5. tříd různými hodnotícími skupinami (učitelé hudby, profesori teorie hudby, profesionální skladatelé, děti 7. a 2. tříd základních škol) a dospěl k výsledku, že nejspolehlivějšími posuzovateli dětských produktů nejsou teoretici, skladatelé či děti, ale učitelé hudby, kteří zkoumané děti učili.<sup>5</sup>

#### 1.4 Dětská hudební tvořivost v kontextu výzkumného vývoje u nás

V našem hudebním prostředí doposud nevzniklo mnoho studií zkoumajících dětskou hudební tvořivost. Přesto během historického vývoje nalézám občasné studie, výzkumy, experimenty nebo analýzy věnující se dětské tvořivosti alespoň částečně a některé z nich uvádím.

Jednou z prvních analýz dětských hudebnětvorivých projevů se zabýval **František Čáda** (1865–1918). V knize *Vývoj dětské schopnosti hudební* (Čáda 1914) analyzoval melodie vytvářené čtyřletými dětmi a došel ke zjištění, že jejich melodická linka bývá velmi jednoduchá, zpravidla durová, svým intonačním rozsahem nepřesahuje kvartu, že užívají nejčastěji klesající interval malé tercie, a že při vytváření melodie k textu přiřazují každé slabice samostatnou notu.

Čádovy studie dále experimentálně rozvinul **Adolf Cmíral** (1882–1963). Potvrdil, že se hudebnětvorivé schopnosti objevují u dětí přibližně od poloviny třetího roku. V této době, na základě spontánní hravosti, děti vytváří vlastní popěvky a tvoří jednoduché improvizace. Dětskou hudební tvořivost zkoumá i dále, a to až k záměrnému a uvědomělému komponování, kterého jsou, dle jeho zjištění, schopné děti ve věku mezi 10 až 13 roky (Cmíral 1923).

V současné době se problematice dětské hudební tvořivosti v mladším školním věku věnuje **Hana Váňová**. Ve svém kvalitativním výzkumu (1989) se snažila o rozvoj tvořivosti prostřednictvím tvořivé intonace a vokální improvizace. Pro průřezový přehled úrovně rysů hudební tvořivosti (fluence, flexibilita a originalita) vytvořila stručný test. Z dlouhodobého pozorování dětí během experimentálního vyučování sestavila inventář hudebnětvorivého chování a také postihla roli rodinného prostředí a vlastní roli jako učitele v hudebněvýchovném a tvůrčím procesu. Výsledky ukázaly, že dětská hudební tvořivost je vychovatelná a že mezi obecnou a uměleckou tvořivostí panuje pozitivní korelační vztah.

---

<sup>5</sup> Koeficient reliability dosáhl hodnoty .91.

V rámci testování úrovně hudebnětvůrčivých schopností sestavila tzv. *Test rysů hudebnětvůrčivého myšlení* určeného pro děti mladšího školního věku. Test obsahoval tři úlohy a hodnotil tři rysy hudebnětvůrčivého myšlení – originalitu, fluenci a flexibilitu. Úkolem dítěte bylo v první úloze improvizovat kuplety malého ronda (hodnocení originality), v druhé úloze improvizovat melodii k zadanému čtyřverší (hodnocení fluence) a ve třetí úloze nahradit známou melodií písni odlišnou melodickou strukturou (hodnocení flexibility). Analýza těchto úloh umožnila přiřazení k některému z bodů škálovací stupnice v rozsahu 0–2 body, kdy v obecném hodnocení znamená 0 bodů podprůměrný projev, 1 bod průměrný projev a 2 body nadprůměrný projev. V našem prostředí se jedná o doposud jediný relevantní test zaměřený na dětskou hudební tvořivost.

Pro pozdější dlouhodobý projekt (Doležalová 2010) *Význam vybraných dětských uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky* organizovaný Národním informačním a poradenským střediskem pro kulturu (NIPOS) v letech 2003–2007 Váňová sestavila jeden ze dvou výzkumných nástrojů – *Test rysů tvořivého myšlení* (fluence, flexibilita, senzitivita, fantazie a originalita). Rozsáhlého výzkumu se zúčastnilo kolem 2500 dětí. Cílem bylo objasnit, zda pravidelná účast v uměleckých kroužcích má vliv na tvořivé schopnosti dětí. Výsledky potvrdily, že kolektivní umělecké aktivity rozvíjí dětské tvořivé schopnosti, že je tvořivost vychovatelná, a že se specifická tvořivost projevuje i v obecnějších rysech tvořivého chování (NIPOS 2007).

Test vytvořený za účelem postihnout aktuálního rozvoje rysů hudebnětvůrčivého myšlení u dětí předškolního věku nebyl u nás doposud vytvořen ani realizován.

## 2 Dětská hudební tvořivost

Tato kapitola vymezí a definuje termíny: hudební tvořivost, dětská hudební tvořivost a pedagogická tvořivost. Tyto pojmy budou uvedeny v širším teoretickém rámci a v závěru objasněny v propojení a ve vztazích mezi sebou navzájem.

### 2.1. Pojem tvořivost, hudební tvořivost a jejich definice

Etymologicky pochází slovo **tvořivost** či **kreativita** z latinského *create* (vytvořit, vyplodit). Pojmy *tvořivý* (*creative*) a *tvořivost* (*creativity*) se objevily v 19. století a brzy se začaly užívat, ale jen v souvislosti s uměním (Mazzola et al. 2011). Na prahu 20. století byla koncepce tvořivosti nakonec zobecněna a začala být používána i v jiných oblastech než jen v umění, například ve vědě (Tatarkiewicz 1980). Po roce 1950, v souvislosti s Guilfordovou odbornou publikací (Guilford 1950) se termín *tvořivost* (*creativity*) a později *hudební tvořivost* (*musical creativity*) stabilizoval i v českém prostředí. Guilford (1950) poukázal na to, jak je zanedbané téma tvořivosti v psychologických studiích, což zahájilo rychlou emancipaci systematického výzkumu tvořivosti. Následující období 25 let je proto nazýváno jako *zlaté období výzkumu tvořivosti* (Taylor et al. 1963). Guilfordovou hlavní myšlenkou bylo to, že by tvořivost měla být studována v každodenních situacích a nejen u jedinců mimořádně nadaných. Guilford (1957) považoval povahu tvořivosti za multidimenzionální. Stejně tak hudební tvořivost je konstruktem, který lze chápat různými způsoby. Až ke konci 20. století shrnul Sterberga a Lubarta (1999) dva zásadní principy tvořivosti v definici: „*Tvořivost je schopnost produkovat práci, která je jednak nová (originální, neočekávaná) a jednak hodící se (užitečná, odpovídající)*“ (Sterberg a Lubart 1999, s. 3). Hudební tvořivost je dle adaptace Sterbergovy a Lubartovy definice schopnost produkovat dílo, které je jednak nové a jednak odpovídající požadavkům v oblasti hudby.

V dnešní době se ve výzkumu užívají různé termíny pro vyjádření **hudební tvořivosti** jako například *hudební divergentní myšlení* (Gorder 1980, Webster 2003), *hudební řešení problémů* (Feinberg 1974, Burnard a Younker 2004), *flow a hudební procesy* (Byrne et al. 2003) nebo *představivost a hudební procesy* (Thomas 1987, Hargreaves, Miell a MacDonald 2012). Kromě toho bývá hudební tvořivost spojována se znaky jako je flexibilita, originalita nebo odvaha vyjádřit emoce (Leman 1999). Tento pojem je doposud nejednotný.

Podobným úskalím si také prochází definice **hudební tvořivosti**, protože je na hudební tvořivost pohlíženo z různých úhlů pohledu. Jedna z nejobecnějších definicí spojuje

tvořivost „s pojmy jako je novost, originalita a flexibilita, ale také s intuicí, vášní a odvahou vyjádřit vlastní emoce“ (Leman 1999, s. 285). Jiná definice objasňuje hudební tvořivost jako schopnost na vysoké úrovni, kterou je možné se učit a vyučovat (Balkin 1985) a která může být rozvíjena učním, cvičením a zkušenostmi (Koutsoupidou a Hargreaves 2009). Někteří autoři (Cook 1990, Webster 2003, Schubert a Hargreaves 2012) nahlíží na hudební tvořivost z pohledu změn v chování souvisejících s tvořivostí (poslech, improvizace, komponování). Webster (2002) pozoruje tvořivost z časové perspektivy a tvrdí, že tvůrčí aktivity jsou nezávislé na čase, protože tvořivý proces má tu výhodu, že se odehrává v čase odtrženém od reality a tvořivé myšlení je součástí toku (*flow*) hudebního chování, které nevyužívá reflexe.

Výše uvedené pohledy odborníků na hudební tvořivost se liší. Definice hudební tvořivosti však spojuje to, že je kladen důraz na vytvoření něčeho **nového** v hudbě. Další shoda panuje u velkého množství autorů (Donelly 2004, Fryer 1996, Hickey a Webster 2001, Sternberg 1988, Taylor 1988) na čtyřech základních prvcích, které dle nich tvořivost zahrnuje: **tvořivé rysy osobnosti** (Colangelo et al. 1992), **tvůrčí proces** (Torrance 1974, Wallach a Kogan 1965, Getzels a Jackson 1962, Wang 1985, Webster 1994) **tvůrčí prostředí** (Amabile 1982, 1983, Amabile et al. 1996) a **tvůrčí produkt** (Ghiselin 1963, Besemer a Trefinger 1981, Besemer a O'Quin 1985, Reis a Renzulli 1991).

Kromě nejednotnosti v definicích se objevují problémy s vymezením hudební tvořivosti i v obecné psychologii. Proto je dobré na tomto místě ujasnit zásadní pojmy vztahující se k hudební tvořivosti. Cílem hudebněvýchovního procesu je snaha o rozvoj tvořivých schopností jako trvalých **vlastností osobnosti** prostřednictvím hudebnětvořivých činností. Aby člověk k tomuto cíli dospěl, musí být systematicky rozvíjeny jeho **tvořivé schopnosti**. Systematickým rozvojem je myšlena záměrně stimulovaná aktivita směřující k vytčenému cíli. Pokud jsou tedy tvořivé schopnosti považovány za psychické vlastnosti osobnosti, které jsou odpovědné za úspěšné vykonání určité činnosti, pak produktivní schopnosti **tvořivou činností** umožňují a zároveň se jejich prostřednictvím rozvíjejí a zdokonalují. Tvořivý proces se skládá z jednotlivých tvořivých činností, jejichž výsledkem je pak tvorba nebo produkt. Tyto tři hlavní pojmy propojuje tedy *dialektický vztah*. Každého z nich se dotýká tvořivost v aspektu osobnostním a činnostním a takto potvrzuje multidimenzionální rozměr obecně užívaného termínu kreativita (Váňová 1989).



## 2.2 Pojem dětská hudební tvořivost a jeho definice

Obecná hudební tvořivost se dá v mnohém vztáhnout i na dětskou tvořivost. Panují zde však některé zásadní rozdíly, ve kterých se terminologicky a obsahově liší.

Stejně jako v obecné hudební tvořivosti se v terminologii dětské hudební tvořivosti setkáváme s rozsáhlou variabilitou pojmů, což je dáno samotnou povahou produktivního procesu. V odborných vědeckých článcích publikovaných v anglickém jazyce se nejčastěji objevují pojmy jako *children's musical creativity*, *children's creative thinking*, *children's musical play*, *children's music improvisation*, *children's music composition* apod. V českém prostředí se nejčastěji objevují pojmy jako je *dětská hudební tvořivost*, *elementární*, *spontánní* nebo *intuitivní improvizace*, *naivní* nebo *elementární komponování* (Váňová 1989).

Snahu definovat tento fenomén měli různí odborníci z oblasti vzdělávání, psychologie, sociologie i neurologie (Burnard a Marphy 2017). Pro potřeby této vědecké práce budu užívat termín **dětská hudební tvořivost** a opřeme se o definici Váňové (1989, s. 70), která považuje dětskou hudební tvořivost za „*elementární, samostatnou hudební činnost, která na základě výběru a kombinace jednotlivých hudebních představ vytváří relativně novou a objektivně vyjádřenou hudební kvalitu.*“ V tomto kontextu se výrazem *elementární* rozumí počáteční, základní, primární, srozumitelný a dostupný pro každé dítě bez rozdílu. Taková hudební činnost je jednoduchá, samostatná, autorská, relativně originální a jejím produktem je zvuková realizace, nebo audio, audiovizuální či grafický záznam.

### 2.2.1 Vymezení pojmu dětská hudební tvořivost

Tato podkapitola vymezuje dětskou hudební tvořivost s jejími specifika ve srovnání s hudební tvořivostí dospělých či profesionálů. Dětská hudební tvořivost se liší například v tom, že je více spontánní, průzkumná, elementární, hravá a aktivní (Lubart a Barbot 2012). Hudebnětvorivé úsilí dítěte ústí do tvořivých produktů, které jsou nové pro tvůrce, nikoli pro společnost. Tyto produkty také nejsou zcela nové, ale mohou mít formu transformace, obměny či variace.

Několik odborníků v oblasti výzkumu hudební tvořivosti (např. Piaget, Feldman, Sawyer, Runco) pojímá tvořivost jako potenciál daný od narození, který se v podstatě objevuje ve chvíli, kdy děti vytvářejí nebo obměňují smyslový vjem. Tento koncept **každodenní tvořivosti** poukazuje na aktivní proces během dětského intelektového vývoje a jeho vysoký

potenciál je ovlivněn osobnostními a sociálními faktory (Schmidt 2016). Z této perspektivy hledí na dětskou hudební tvořivost i Webster (2002, s. 11), který každodenní tvořivost shrnuje jako „*zapojení mysli do aktivního, strukturovaného procesu myšlení (ve zvucích) za účelem tvorby nějakého produktu, který je pro tvůrce nový. Pojem nový, v osobnostně zaměřené perspektivě znamená, že je to něco, co bylo vytvořeno poprvé konkrétním dítětem.*“ (Překlad vlastní)

Je zřejmé, že zásadní princip tvořivosti – originalita – získává jiný rozměr než u hudební tvořivosti umělců. Stává se **originalitou relativní**, protože dítě nemusí nutně vytvářet produkty kompletně nové, nýbrž mohou být obměnou, modifikací nebo variací, při kterých objevuje nové možnosti a vztahy. Nemá totiž ještě osvojené výrazové prostředky, techniky cvičení ani dostatečné hudební zkušenosti.

Tvořivost, zvláště pak ta dětská, je pomíjivý koncept. Tvořivý proces se odehrává uvnitř jedince a je obtížné jej zachytit. Jeho existence je patrná pouze z vnějšího chování vůči okolí. Psychická a subjektivní tvořivá aktivita v sobě skýtá nebezpečí, že vytvořený výsledek bude přerušen, zapomenut nebo pohlcen jinou aktivitou. Vytvořený výsledek tak ztrácí svou potenciální hodnotu pro dítě, případně společnost. Snahou hudebněvýchovného procesu řízeného pedagogem by tedy mělo být i úsilí o objektivní vyjádření dítěte, zvukový projev, grafický záznam, zkrátka o zachycení vnějšího **hudebnětvořivého produktu**, z něhož je pak možné usuzovat úroveň aktuálních produktivních schopností.

Někteří autoři volají po hodnotě hudební tvořivosti a vyžadují významné společenské a kulturní hodnoty (Newell et al. 1962). Naopak jiní autoři (např. Guilford, Roger, Revész) považují za tvůrčí čin i ten, který není širokou veřejností oceňován, ale má hodnotu pro autora. Takový výsledek může být nový pro dítě, které se v tvořivém procesu něčemu naučilo nebo ho nějakým způsobem vnitřně obohatil. Hodnota produktu je tedy spíše **subjektivní** nežli objektivní, což má pro pedagogický přístup k dětské hudební tvořivosti zásadní výchovně vzdělávací význam. Boden (1994) nazval tyto dva typy přístupů k tvořivosti jako **psychologickou tvořivost**, tzv. **P-kreativitu** (*psychological creativity, P-creativity*) a **historickou tvořivost**, tzv. **H-kreativitu** (*historical creativity, H-creativity*). Boden (1994, s. 76) uvádí: „*Hodnota P-kreativního nápadu spočívá ve vytvoření v mysli člověka; nezáleží na tom, zda někdo již dříve přišel se stejnou myšlenkou. Naproti tomu hodnota H-kreativního nápadu spočívá v tom, že jednak vznikl v mysli člověka (P-kreativní) a jednak s takovým nápadem doposud nepřišel nikdo jiný v lidské historii.*“ (Překlad vlastní)

Pro srovnání Craft (2001) tyto dva typy pojmenovává **little c-creativity** jako pojem pro tvořivost každodenní a dětskou a **big C-creativity** jako pojem pro tvorbu génů. Ghiselin (1963) používal pro tyto dva typy tvořivosti termíny **primární** a **sekundární tvořivost**, Maslow (1968) **seberealizace** a **speciální talent**, Elliot (1971) **tradiční** a **nová tvořivost**, Mumford a Gustafson (1988) **většinová** a **menšinová** a Ripple (1989) používal termíny **obyčejná** a **výjimečná**. Národní poradenský výbor pro tvořivé a kulturní vzdělávání ve Velké Británii (The NAACE) ve své zprávě (1999) zase uvádí termín pro geniální tvorbu jako **elitní** naproti dětskému **demokratickému** přístupu k tvořivosti podporovaného od raného věku. I přes odlišnost názvů se jedná o obsahově velice podobnou definici těchto dvou typů kreativity.

Na dětskou hudební tvořivost tedy nahlížíme z perspektivy psychologické, osobnostně zaměřené a demokratické. Demokratický názor naznačuje, že tvořivost není omezena pouze na ty, kteří mají talent nebo jsou dokonce hudební géniové. Tvořivost je pro každého člověka a je součástí života od raného věku. Její hodnota spočívá především ve významu pro tvůrce, který své hudebnětvůřivé procesy prezentuje prostřednictvím vytváření hudebních produktů, jež je následně možné objektivně hodnotit. Tvořivost lze ovlivňovat zařazováním hudebnětvůřících činností, jakými jsou **elementární dětská improvizace** a **elementární dětské komponování**.

### 2.2.2 Elementární hudební improvizace a komponování

Elementární hudební improvizace a komponování je základem pro růst v umělecké improvizaci a kompoziční činnosti. Mezi oběma přístupy jsou v jakékoli fázi vývoje skladatele určité rozdíly, které jsou zřejmé při jejich vzájemném porovnání.

Termín **improvizace** pochází z latinského slova *improvisus*, které překládáme jako nepředvídaný, neočekávaný, nenadálý. Improvizace v hudbě se projeví schopností okamžité a nepřipravené realizace hudebních nápadů. Jejím cílem je vytvořit ojedinělý hudební útvar. Takovýto výsledek nemusí být zcela nový, ale může být variací, obměnou či obohacením útvarů dříve vytvořených. Předpokladem úspěšného průběhu procesu improvizace jsou rozvinuté hudební a tvořivé schopnosti, hudební zkušenosti (vokálně intonační, instrumentální), soustředěnost a inspirace (Synek 2008). Podstatným aspektem improvizace je jednota osoby skladatele a interpreta, protože tvorba a realizace hudebních nápadů probíhá téměř v totožném okamžiku (Popovič 1994).

Naopak **komponování**, z latinského slova *componere* (skládat, tvořit), je výsledkem ustavičné a dlouhodobé práce skladatele. Od tvůrce vyžaduje uvědomělý přístup, motivaci, inspirační soustředění, analýzu obdobných děl a výslednou invenci komponovaného díla. Tvůrci se mohou lišit v míře inspiračních nápadů nebo míře dodržování hudebních pravidel, a tak vznikají rozmanitá díla s uvolněnější nebo důmyslně propracovanou výstavbou (Váňová 1989). Produktem kompoziční práce je kompozice, notový zápis hudebního úseku. Tento zápis pak prezentuje interpret, který nemusí být jeho původním tvůrcem.

Improvizace je fylogeneticky mnohem starší než komponování. Improvizace byla součástí rozvoje všech velkých hudebních kultur, zatímco vznik notového písma se datuje až mnohem později (Sýkora 1966). Stejně tak z ontogenetického hlediska předchází improvizace komponování. **Elementární improvizace** v předškolním věku vychází vstříc dětským psychologickým charakteristikám jako jsou bezprostřednost, spontaneita, přirozenost, aktivita, hravost, objevování a experimentování, ale i dalším rysům jako jsou nedotvořené schopnosti déle se soustředit, systematicky plánovat nebo vytrvale pracovat. V tomto věkovém období také děti ještě neumí psát a číst notové písmo, což nahrává opět improvizací činnosti (Váňová 1989). Jednota tvůrce a interpreta je pro děti velmi atraktivní, protože se jedná o aktivní činnost, ve které děti dostávají prostor přetvářet a vytvářet relativně nové hudební útvary, a tak aktivně pracovat se souborem získaných hudebních zkušeností a rozvíjet své hudebnětvůrčí schopnosti prostřednictvím všech hudebních činností: pěveckých, instrumentálních, hudebně-pohybových a poslechových.

**Elementární komponování** se může v porovnání s dětskou elementární improvizací zdát odsunuté na samý okraj hudebněvýchovného procesu v předškolním vzdělávání z důvodu omezených hudebních dovedností, hudebních zkušeností, rozvoje hudebnosti a některých psychických charakteristik (např. hravosti, nesoustředěnosti, nesystematičnosti, neschopnosti plánovat, neuvědomělosti) s dlouhodobějším kompozičním procesem. Dětské elementární komponování se tak často přibližuje improvizaci, zejména v aspektu práce bez přípravy, okamžitého a jednorázového tvoření. Od improvizace se liší především manipulací s hudebními představami, s nabytými hudebními zkušenostmi a znalostmi a jeho výsledným produktem – notovým záznamem skladby. Záznam se může jevit jako největší překážka v dětském elementárním komponování, nicméně v předškolním věku lze využít jiných než běžných notových zápisů. Dle výzkumu (Upitis 1987) jsou děti schopné psát hudbu dříve než ji číst a pomocí jejich autorsky vymyšlených technik zápisu identifikovat hudební výrazové prostředky jako jsou výška, rytmus nebo tempo. Ne vždy ale vymýšlí pouze své

vlastní způsoby zápisu, protože je ovlivňuje okolí, ve kterém se pohybují, a tak se v zápisech objevují i kupříkladu arabské číslice, písmena či symboly not (Lee 2007). Za hudební zápis v této disertační práci tedy považuji jakékoli obrázkové, výtvarné, grafické či písemné znázornění ztvárňující dětské hudební myšlenky osobitým způsobem.

Hudebněvýchovná praxe směřující k rozvoji hudebnětvorivých schopností v předškolním věku vychází hlavně z elementární dětské improvizace. Elementární komponování však v rámci této práce neodsunuji k hudebně zkušenějším a vyspělejšími jedinci, ale zařazuji jej až po upevnění a ověření základních hudebních zkušeností, odbourání počátečních obav z hudebního tvoření a vyhrazuji mu více času.

## **2.3 Vnitřní činitelé ovlivňující dětskou hudební tvořivost**

Dětská hudební tvořivost je schopnost, která se nerodí jako hotová, ale naopak se jedná o schopnost, která musí být nejdříve aktivizována a teprve následovně podnětně stimulována. Vnitřní a vnější činitelé ovlivňující rozvoj dětské hudební tvořivosti budou představeny v následujících odstavcích.

### **2.3.1 Tvůrčí potenciál**

Tvůrčí potenciál (*creative potential*) je **latentní schopnost** považována za součást kapitálu jedince, jenž vyplývá z odlišných, ale vzájemně souvisejících psychologických faktorů, které jsou částečně geneticky zakotvené (Walberg 1988, Lubart 1999). Lze je obecně klasifikovat jako faktory kognitivní (např. inteligence, myšlení, paměť, motivace), konativní (např. odvaha riskovat, experimentovat, osobnost) a environmentální (např. rodinné a sociokulturní prostředí) (Sterberg a Lubart 1995, Lubart 1999). Kombinace těchto faktorů vede k osobnímu profilu tvůrčího potenciálu, který zůstává latentní do té doby, dokud není uveden do tvůrčí činnosti. V tom okamžiku se rozbíhá tvůrčí proces, který postupuje v etapách a na jehož konci dochází k tvůrčímu výstupu (produktu, nápadu, dílu). Tvůrčí potenciál může být využit a nadále rozvíjen, pokud má jedinec příležitost a možnost. I během života je totiž ovlivňován mnoha faktory, které tvůrčí potenciál utvářejí.

Každý jedinec tvořivým potenciálem disponuje, ale liší se úroveň, do které ji jednotlivec vykazuje. Rozdíly se nachází také v oboru, ve kterém je rozvíjen, a tudíž jeho požadovaných kognitivních a konativních faktorů dle povahy tvořivých činností (např. tanec, komponování) (Lubart et al. 2013). Jisté podobnosti se však i přes rozmanitost tvořivých činností objevují a dle jejich průniků lze úlohy analyzovat a tvořivý potenciál rámcově

hodnotit (Caroff a Lubart 2012). Pokud bychom chtěli hodnotit tvůrčí potenciál jedinců zaměřených na různá odvětví, objevily by se výsledky heterogenní, tedy s různorodou úrovní tvůrčího potenciálu v každém z měřených oborů. Je naprosto běžné, že jednotlivec prokazuje různé úrovně tvořivého potenciálu v nesourodých oblastech (Baer 1993). Opačným směrem to ale funguje jen velmi vzácně, tedy aby jedinec dosahoval vysoké úrovně tvořivosti ve více než jedné oblasti zájmu (Gray 1966). Proto tento pohled na tvůrčí potenciál doporučuje užívat hodnocení, které zohledňuje mnohostrannou povahu tvůrčího potenciálu.

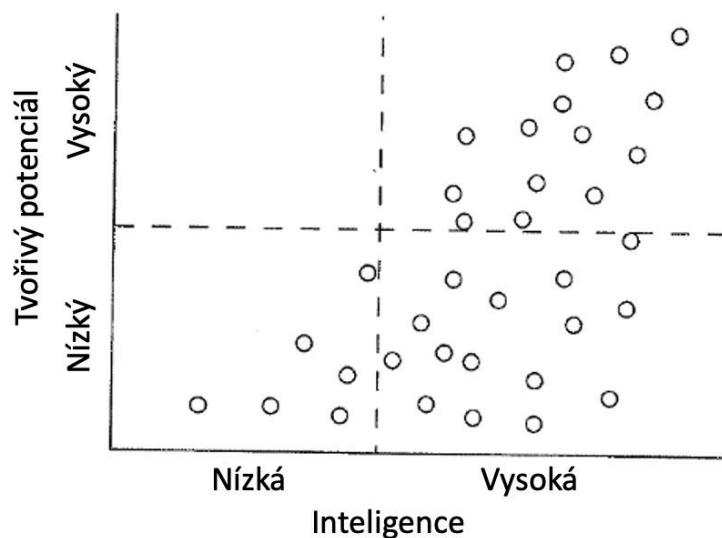
### 2.3.2 Kognice a hudební tvořivost

Výzkum zahrnující kognici se snaží zachytit funkčnost člověka, tedy jeho kognitivních mentálních procesů – vědomých i nevědomých, prostřednictvím kterých dochází k poznání okolního světa i sebe samého. Mezi mentální procesy se řadí například myšlení, vnímání, pozornost, paměť, představivost, fantazie, řeč, jazyk a tvořivost. Runco (2007) potvrzuje propojení mezi kognitivními procesy (např. pozornost, paměť, vnímání) a tvořivým řešením problémů. Kromě zmíněných procesů se výzkum v rámci tvořivosti také zabývá přítomností inteligenčních procesů, která podléhá ve vědeckém světě poněkud větší kontroverzi.

#### 2.3.2.1 Intelligence a tvořivost

Kontroverzní debata nastává už u měření **lidské intelligence**; měřením IQ-testy nebo snahou empiricky zachytit tvořivost v celé své komplexnosti. Nicméně vztah mezi tvořivostí a inteligencí byl částečně potvrzen už v roce 1927 (Spearman 1927). Mezi současnými výzkumy ale nepanuje vždy jednota. Gardner (1993) definuje tvořivost jako základ vysoké intelligence, jiné studie (Furnham a Chamorro-Premuzic 2006, Furnham a Bachtar 2008) zase nachází slabý vztah mezi inteligencí a tvořivým potenciálem. Runco (2007) uvádí, že nikdo s extrémně nízkou inteligencí neproazuje zároveň vysoký tvořivý potenciál, ale ukazuje

Obrázek 1: Bodový diagram ukazující vztah mezi inteligencí a tvořivým potenciálem (Překlad vlastní). Zdroj: RUNCO, M. A. Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice San Diego, CA: Academic Press: 2007.



se, že někteří jedinci s vysokou inteligencí dosahují zároveň vysokých výsledků v tvořivosti (viz *Obrázek 1*). Studie Wallacha a Kogana (1965) zaměřující se na inteligenci dětí a jejich konvergentní myšlení (produkující zejména jedno stereotypní řešení problému) odhalila, že tyto dva procesy jsou nezávislé na divergentním myšlení (produkujícím množství originálních řešení). Následující výzkum (Wallach a Wing 1969) rozšířil jejich zjištění o to, že mimoškolní aktivity a úspěchy umožňují předvídat korelaci s výsledky divergentních testů, zatímco u inteligenčních testů se korelace nepotvrdila. Tato korelace byla podnětem pro další výzkumy (např. Runco 1987, Plucker 1998). Z toho mimo jiné vyplývá, že testování divergentního myšlení je velmi důležité aplikovat v přirozeném prostředí, což neplatí pro inteligenční testy nebo jiné výzkumné akademické nástroje (Runco 2007).

### 2.3.2.2 Hudebnětvůřivé myšlení

Mnohotvárnost hudebnětvůřivých schopností je rozsáhlá, proto se také tvořivé schopnosti složitě charakterizují a v odborném výzkumu obtížně postihují. Ve srovnání s ostatními hudebními schopnostmi, které lze poměrně spolehlivě diagnostikovat, se tomuto kvantitativnímu hodnocení tvořivé schopnosti vymykají. I přes multidimenzionální rozměr hudebnětvůřivých schopností a její složitý identifikační proces se objevují diagnostiky ve formě testů (např. Wang 1985, Vold 1986, Webster 1994, Váňová 1989), které nejčastěji zachycují aktuální úroveň procesů **hudebnětvůřivého myšlení**, resp. jejich **rysů**.

#### 2.3.2.2.1 Vztah tvořivého myšlení a fantazie

Tvořivé myšlení je dominantou struktury tvořivé osobnosti a nejvyšší formou poznávacích procesů. Tvořivé myšlení je souborem myšlenkových operací ocitajících se na pomezí reality a imaginace. Každá lidská tvořivá činnost vyžaduje většinou účast **rozumu a fantazie**. V hudebnětvůřivých činnostech, jak říká Leung a Chiu (2010), jedinec poskytuje tvořivá řešení, která rozšiřují nebo přetvářejí dříve osvojené hudební koncepty a pravidla. Přetváření, obměny, kombinace a variace v produktivních myšlenkových operacích nazýval Guilford (1967) myšlením *divergentním*, protože se významně odlišovalo od myšlení *konvergentního*, které má tendenci sklouzávat k užívání jednoho stereotypní řešení. Právě fantazie umožňuje disociaci (štěpení) představ reálné skutečnosti a následné utváření představ nových. Předpokladem tohoto procesu jsou představy získané předcházející zkušenosti, na jejichž základě pak vznikají nové fantazijní představy. Základní schopností fantazie je tzv. *emancipace*, jež umožňuje odpoutání od reality. Viewegh (1975) tuto vnitřní seberealizační tendenci jedince nazývá *fantazijním prostorem*, ve kterém se smí relativně

nezávisle projevovat, objevovat a tvořit. Nejde o úplnou nezávislost, protože je vždy alespoň částečně podřízena hudebním pravidlům a logice hudebního myšlení. Nicméně nelze popřít sílu fantazie, která dokáže umocnit formu, námět, obsah, výstavbu i výraz hudebního díla. Lze jí probouzet sluchovými podněty, zrakovými impulsy i dalšími lidskými smysly. Může najít inspiraci i v literárních nebo výtvarných dílech, v legendách, mýtech či pohádkách, v životních příbězích nebo ve vlastních nedosažitelných touhách. Naopak přecenění fantazie ve výstavbě hudebního díla by vedlo ke spontánní nevázanosti a jakékoli nezávislosti na hudební realitě. Úkolem tvořivého jedince je tedy umět využít proudů fantazijních inspirací, ale zároveň je umět zaměřit určitým směrem tak, aby dosáhl svých produkčních cílů (Hlavsa 1981). V každém hudebním díle či projevu se objevují obě tyto složky – fantazie a hudební realita. Záleží jen na jejich existenčním poměru, přičemž myšlení přináší logický přístup a fantazie spontánní živelnost.

Souhrnně lze konstatovat, že je možné nahlížet na hudebnětvůřivé myšlení dle kritérií racionálních a fantazijních postupů, vědomých a nevědomých procesů, racionálních a emocionálních cest, spontánních a záměrných kroků (Sedlák a Váňová 2013).

#### 2.3.2.2.2 Rysy hudebnětvůřivého myšlení

Relativní hodnocení hudební tvořivosti v kvantitativním slova smyslu je umožněno alespoň částečně prostřednictvím hodnocení tzv. **rysů (vlastností) hudebnětvůřivého myšlení**. Jejich vznik byl významně ovlivněn Guilfordem (1950, 1967), následovně Tarrancem (1974) a Websterem (1977, 1987, 1990, 1994). Guilfordův (1950) výzkum prokázal, že tvořivé (divergentní) myšlení se u tvořivých jedinců většinou liší v následujících faktorech:

- **Citlivost k problémům** – schopnost odhalovat jemné nuance problémů,
- **fluence** – schopnost produkovat množství nápadů během určeného času,
- **novost** – schopnost přinášet neobvyklá řešení problémů,
- **flexibilita** – schopnost produkce nových myšlenek namísto setrvávání na stereotypních řešeních,
- **analýza a syntéza** – schopnost rozštěpení a opětovného vybudování struktury,
- **redefinice** – schopnost vytvářet nová řešení z již existujícího jevu,
- **komplexnost** – schopnost zahrnovat do myšlenkových pochodů mnoho souvisejících konceptů,
- **evaluate** – schopnost posouzení vhodnosti či nevhodnosti myšlenky.



Postupem času Guilford (1967) rozšířil svůj model tvůrčího myšlení a z nich identifikoval čtyři základní komponenty divergentního produktivního myšlení fluenci, flexibilitu, elaboraci a originalitu (Guilford a Hoepfner 1971). **Flexibilita** je považována za hlavní rys tvořivé osobnosti. Se silnou vnitřní motivací a hrou s akustickými podněty (opakovanou tvorbou, obměnami hudebních nápadů) je jedním z prvních indikátorů tvořivého potenciálu (Csikszentmihalyi 1988). Je také neoddelitelnou součástí v procesu tvorby organizační struktury díla, kdy je flexibilita nejdůležitějším předpokladem kompozičního úsilí. **Fluence** jako schopnost produkovat množství nápadů během krátkého časového úseku je nepostradatelnou schopností zejména pro strukturování zvuků, hlasů a možnost náhledů z různých perspektiv, aby tak umělec mohl vybírat z množství produkováných hudebních nápadů ten nejvhodnější. S kvalitativním výběrem a jeho podrobným propracováním do detailu pak napomáhá **elaborace**. **Originalita**, jejímž měřením se v hudební tvořivosti zabývalo mnoho studií, je schopnost generovat hudební nápady nezávislé na dříve existujících strukturách. To znamená, že tvůrce musí nejdříve získat určité informace, hudební zkušenosti a nabýt znalosti a teprve na tomto základě pak může vytvářet nová díla (ať už na úrovni P- nebo H-kreativity). Bez znalostí hudby jako kulturního produktu H-kreativity nemohou být díla rozpoznána a oceňována posluchači a zároveň komponování na takové úrovni tvořivosti bez zmíněných znalostí je téměř nemožné (Elliot 1995). Jiná situace nastává u produktů P-kreativních, které nemusí mít vysokou kulturní a společenskou hodnotou, avšak jsou relativně nová pro tvůrce samotného. Nicméně i zde platí, že tvůrce potřebuje nabýt hudební vědomosti, znalosti a zkušenosti, byť dosahují elementárních rozměrů (Boden 1994).

Torrance, následovník Guilfordových teorií obecné tvořivosti, vytvořil *Torrance Test of Creative Thinking* (Torrance 1974), ve kterém se snažil postihnout aktuální úroveň jednotlivých komponentů produktivního myšlení (Colwell a Richardson 2002). S adaptací na hudební podmínky přišel Webster v testu *Measurement of Creative Thinking in Music* (1994), který přidal navíc faktor **syntax**, jehož prostřednictvím se snaží postihnout celkovou inherenci hudební logiky. Tyto teoretické i empirické studie produktivního myšlení ovlivnily i další odborníky po celém světě.

U nás pojmenovávají hudebnětvůřivé rysy myšlení Poledňák (1984), Sedlák a Váňová (2013). Jsou to například:

- **Senzitivita** (citlivost) – vnímavost k hudebním problémům a nuančním změnám odrážejících se v prožitcích a pocitech,

- **fluence** (plynulost) – schopnost vytvářet v rychlém časovém sledu rozmanité hudební útvary,
- **flexibilita** (pružnost, ohebnost) – schopnost přizpůsobit se novým hudebním situacím,
- **originalita** (novost, neobvyklost) – schopnost utvářet neobvyklé hudební odpovědi a nekonvenční souvislosti,
- **elaborace** (propracování) – schopnost podrobného propracování s respektem k hudebním zákonitostem,
- **integrace** (začlenění, sloučení) – schopnost slučovat hudební jednotlivosti do nových strukturovaných celků,
- **restrukturace** – schopnost upravovat, revidovat nebo měnit strukturu vytvořeného hudebního díla.

Jednotlivé rysy se mohou v tvořivém procesu různě spojovat, a to v libovolném množství i poměru. Dle povahy úlohy mohou tedy některé převládat a zastávat tak dominantní roli. U dětí předškolního věku jsou tyto rysy ještě nedostatečně rozvinuty, ale mohou se postupně formovat, pokud jsou systematicky a záměrně podněcovány (Kodejška a Váňová 1989). Například Váňová (1989) do svého výzkumu s dětmi mladšího školního věku zařadila do testu hudebnětvůrčivých rysů tyto: fluenci, flexibilitu a originalitu.

### 2.3.2.3 Etapy tvůrčího procesu

Tvůrčí myšlení je proces, který nefunguje chaoticky. Při cílené tvorbě, se vyvíjí krok za krokem v po sobě jdoucích fázích. Wallas (1926) uvádí čtyři fáze: preparaci (*preparation*), inkubaci (*incubation*), iluminaci (*illumination*) a verifikaci (*verification*). Ty byly později obohaceny fází intimace (*intimation*), jež byla umístěna na pomezí inkubace a iluminace. **Preparace** je velmi důležitá fáze, ve které je identifikován a definován problém (*fact-finding*). Tvůrce získává relevantní vědomosti a schopnosti pro tvořivý úkon. Hayes (1985) zjistil, že nejtalentovanější skladatelé a malíři (např. Mozart) strávili v této fázi příprav roky, než začali tvořit významná díla. **Inkubace** je etapa, která probíhá převážně nevědomými procesy plnými přemítáním o problému (*problem-finding*). Zapojuje se také asociativní myšlení, zasahuje i intuici nebo nevědomé variace (Bowers et al. 1990, Campbell 1960). **Intimace** je označována jako vágní a předvídatelné vnímání, při kterém tvůrce vnitřně cítí, že směřuje slibným směrem, že směřuje k nápadu (*idea-finding*). Vznikají úsudky, které spojují znalosti neotřelými způsoby založenými na různorodých asociacích

a které orientují chování ve směru, jež může vést k tvořivému výsledku (Gore a Sadler-Smith 2011). **Illuminace** bývá popisována jako fáze náhlého vhledu, objevení nápadů nebo řešení (*solution-finding*). Takový vhled umožňují neočekávaná propojení některých z mechanismů jako jsou například náhodné rekombinace, překonání mentálního bloku, reorganizace vizuálních podkladů nebo doplnění schématu (Schilling 2005). V závěrečné etapě – **verifikaci** je prostor pro ověřování, doplňování, úpravy a konečně i přijetí a spokojenost s výslednou podobou (*acceptance-finding*). Tvůrce se může vracet i do předchozích etap, revidovat rané fáze, cyklicky a opakovaně procházet procesem, neboť se nejedná o striktně lineární proces (Runco 2007).

Ne každý kompoziční proces probíhá přesně dle tohoto postupu. Zasahují do něj individuální odlišnosti tvůrce a jednotlivé etapy mohou zrát různě dlouho. Někteří skladatelé tvoří různě rychle, někteří překypují intuicí a inspiračními stavy, jiní upřednostňují důmyslně propracovanou logiku díla a strukturu skladby.

Dětské hudební tvoření vynechává fáze dlouhých příprav a přemítání, protože dítě nemá vybudovaný pocit zodpovědnosti za vyřešení hudebního problému. Psychický charakter není dostatečně zralý na dlouhodobou, soustavnou, plánovitou a uvědomělou práci s hudebními nápady. Spíše pramení z okamžité a spontánní inspirace, aktivizují se dosavadní hudební zkušenosti a znalosti a celý proces provází afektivní složky a emocionální prožitek.

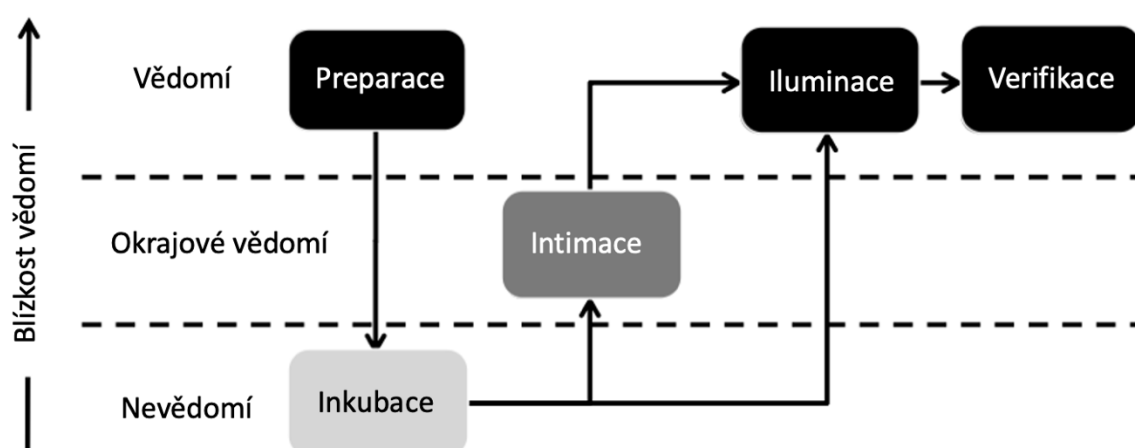
#### 2.3.2.4 Nevědomé procesy

Vzhledem k tomu, že tvůrce vkládá do tvořivé činnosti velké úsilí, urputnou práci a cvičení (Amabile 1996, Sawyer 2012), mohlo by se zdát, že rozvoje tvořivých schopností je dosaženo prostřednictvím **vědomých procesů** (*consciousness processes*). Několik studií však prokázalo že **nevědomé procesy** (*non-consciousness processes*) mají v tvořivém procesu nezastupitelnou roli (Smith 1995, Simon 1996). Dle Evansovy a Frankishovy (2009) duální teorie jsou vědomé procesy založené na pravidlech a kontrolách, zatímco nevědomé fungují jako automatické a asociativní systémy. Mezi vědomím a nevědomím se nachází přechodná vrstva označovaná jako okrajové vědomí (*fringe consciousness*), která je živena podněty z nevědomí a kterou vědomí koriguje.

V tvořivém procesu je za nevědomé období považována zejména fáze **inkubace** (viz *Obrázek 2*), během které člověk vědomě nepřemýšlí o úkolu, ale spíše jeho mysl nadále myšlenky rozpracovává pod úrovní vědomí (Wallas 1926). Uvedení problému stranou

do nevědomí pomáhá najít kreativní řešení, protože nevědomí umožňuje hledat nové a nezaujaté pohledy na problém (Schooler a Melcher 1995), zatímco se mentální únava člověka nesnižuje (Posner 1973). Inkubační fáze se může jevit jako pasivní etapa, nicméně je to etapa aktivní a vyvíjející se, jejíž aktivita je ale přesunuta z vědomí do nevědomí (Claxton 1997). Inkubační stadium pak přechází do okrajového vědomí ve formě **intimace** nebo plynule navazuje na již vědomou **iluminační a verifikační** etapu. Intimace má své místo na hranici vědomí a nevědomí, kde – na rozdíl od inkubace – je alespoň částečně podrobena pozornosti a vůli (Gore a Sadler-Smith 2011).

Obrázek 2: Tvořivý proces dle úrovně blízkosti vědomí (Překlad vlastní). Zdroj: WALLAS, G. *The art of thought*. London: Jonathan Cape, 1926.



V hudebnětvůrčivé činnosti je nezbytná spolupráce vědomých a nevědomých procesů, kdy nevědomé obsahy jsou původci inspiračních stavů, imaginativních představ či intuitivních vedení, zatímco vědomá aktivita v konfrontaci s hudebními znalostmi a zkušenostmi respektuje zákonitosti hudební logiky a výstavby (Váňová 1989). Ve fázi nevědomé inkubace během procesu tvorby se mohou objevit nevědomé kombinační aktivity jako je **imaginace** a **intuice**, v etapě okrajového vědomí intimace pak zase **hudební snění** nebo **inspiratione**.

**Imaginace** je považována za proces, který umožňuje vybavování a rekonstrukci myšlenek a představ. Má blízko k fantazii a představivosti, protože mají společný výsledek, kterým je vznik nové struktury. Mnozí hudební skladatelé (např. Wagner, Mozart) imaginací překypovali, rodily se jim stále nové nápady a objevovali neobvyklé hudební vztahy. Bohatá imaginace však není sama o sobě vítězstvím při procesu tvorby, protože množství ojedinělých hudebních nápadů je třeba směřovat, strukturovat a podřizovat hudebním pravidlům a zákonitostem. Je zřejmé, že u dětí předškolního věku můžeme imaginační

proces upozorovat jen v případě tzv. *záračných dětí*, u kterých běžnou dětskou hru nahrazuje objevování, experimentování a soustředěná hudební práce, která jim působí potěšení. Průměrně nadané dítě projevuje imaginaci úměrně věku a jeho nevědomý stav je podmíněn touhou po hudebním sebevyjádření nebo vnější motivací.

**Intuice** je nevědomá aktivita projevující se schopností docházet k závěrům bez uvědomělého nasazení. Intuitivnímu řešení problému předchází intenzivní vědomá myšlenková práce hledající různé kombinace, obměny a varianty řešení. I po vědomém opuštění řešení problému může probíhat nevědomá mozková činnost, která následovně obohacuje vědomí o nové představy a jejich kombinace. U dětí je zřejmá nevědomá kombinační aktivita v podstatě v celém tvůrčím procesu. Improvizační úlohy nejsou dětmi cíleně propracovávány a jejich motivy rozvíjeny. Je to spíše okamžité sebevyjádření hudebních nápadů nesoucí intuitivní charakter.

**Inspirace** je psychická činnost okrajového vědomí projevující se silným vzrušením, nutkáním a silnou touhou přicházející hudební nápady realizovat. Inspiračním stavům předchází usilovná práce s hudebními obsahy a materiály, na jejichž základě pak mnohdy tiše a nečekaně přichází intuice, jež uchvacuje tvůrčí myšlení. Inspirace může být probuzena také tzv. *inspirační zdroj*, za který považujeme jakýkoli motiv (např. přírodní krásy, vzpomínky, emoce) aktivizující inspirační stav a ústící do tvořivé činnosti. Důsledkem inspirační aktivity jsou silné emocionální stavy a jisté tvůrčí opojení. Tyto dva důsledky lze pozorovat také během dětského hudebního tvoření. Děti přirozeně provází vzrušení a radost z aktivní tvůrčí činnosti a maximálně se soustředí na rozvoj spontánního inspiračního stavu.

**Hudební snění** se jako imaginace odehrává pod hranicí vědomí a projevuje se nepřítomným chováním, v němž je jedinec v zajetí hudebních obrazů, obsahů nebo jejich restrukturační. Může být útekem od reality, kompenzací frustrací nebo pomocníkem ve stavech kompoziční prázdnoty. Vznikající hudební obsahy se mohou lišit mírou uvědomování a zřetelností. Nejpřesnějším obrazem je sluchový eidetický obraz, který je vyvolán představou, jež je téměř totožná s hudebním vjemem. Eidetizmus je typický znak dětské psychiky v předškolním věku, jež s rostoucím věkem zpravidla vyhasíná.

### 2.3.3 Hudebnětvůřivá osobnost

Osobnost může být definována jako vzorec přetrvávajících charakteristických myšlenek, pocitů a chování, jejímž prostřednictvím můžeme rozlišovat jedince od sebe navzájem. Stejně tak hudebnětvůřivá osobnost se liší nejen rozvojem základních hudebních schopností,

hudebních dovedností, hudebního myšlení, ale i specifickými rysy tvořivé osobnosti. Celý tento soubor následně ovlivňuje kvalitu výsledného tvořivého produktu.

Odborný výzkum hudebnětvůřivé osobnosti nabízí velké množství různorodých pohledů, které závisí na kontextu výzkumu, doméně výzkumu a záměru studie. Například Torrance (1974) identifikoval celkem 84 osobnostních rysů, které jsou nejčastěji asociovány s kreativitou jednotlivců. Uvedl například rysy jako je zvědavost, nezávislost myšlení, intuitivnost, sklon k dobrodružství. Dle prozatímních výzkumů (např. Hammond a Edelman 1991, Feist 1999, Runco 2007) patří mezi nejčastěji skloňované rysy tvořivé osobnosti charakteristiky jako **relativní nezávislost, autonomie a nekonvenční myšlení**. Tato nezávislost a svoboda může být podporována rodinou již od raného dětství. Runco a Albert (1985) ve svém pozorování došli ke zjištění, že rodiče, kteří dávali dětem pocítovat nezávislost v raném věku, dosahovaly také lepších výsledků v originalitě. MacKinnon (1962) došel k podobnému odhalení, že tvořivým architektům (ve srovnání s jejich vrstevníky) byla v raném dětství poskytována neobvyklá míra svobody.

Kromě těchto zásadních rysů osobnosti, někteří autoři přisuzují kreativním jedincům také otevřenost vůči zkušenostem, toleranci k nejednoznačnosti, představivost a hravost. Ve výzkumu tvořivosti je **otevřenost vůči novým zkušenostem** chápána jako fundamentální faktor pro tvořivý výsledek (Feist 1998). McCrae (1987) vztahuje otevřenost k flexibilitě myšlení, protože umožňuje myslet tzv. *outside the box*. Spojením otevřenosti a flexibility se otevírá prostor představivosti, která umožňuje myslet na to, jak by věci či situace mohly být, a nejen tak jak právě jsou. Z výzkumů (Csikszentmihalyi a Getzels 1973, Domino 1974, Alter 1989) vyplývá, že umělci jsou více otevření zkušenostem než lidé s neuměleckým povoláním. **Tolerance k nejednoznačnosti** se zdá jako přirozená prerekvizita tvořivosti, protože člověku dovoluje se zabývat nejasnou povahou problémů, jež tvořivému potenciálu přispívají (Runco 2007). Vernon (1970) podtrhuje tento rys jako podstatný faktor pro tvořivý výsledek, protože bez jakéhokoli připuštění nejednoznačnosti není možné ani tvořivé myšlení. Odborníci v oblasti výzkumu (Sternberg a Lubart 1995, Urban 2003) se shodují na závěru, že úroveň tolerance k nejednoznačnosti koreluje s úrovní tvořivosti. V rámci perspektivy vývojové psychologie a výzkumu tvořivosti se jako další nenahraditelné rysy uvádí **představivost** a **hravost**. Policastro a Gardner (1999) popisují představivost jako formu hravého analogického (podobnostního) myšlení navazující na minulé zkušenosti, které kombinuje neobvyklým způsobem a generuje v nové významové vzorce. Značné důkazy poukazují (Amabile 1983), že hravý přístup zvyšuje

pravděpodobnost produkce tvořivého výsledku. Lieberman (1965) odhalila podobné výsledky u dětí předškolního věku, kdy děti s vyšším hodnocením hravosti dosáhly také vyššího skóre v divergentním myšlení. Podle Gardnera (1993), který studoval osobnosti některých známých tvůrčích osobností (např. Picassa, Strawinskeho, Einsteina), jejich osobnost disponovala tzv. *dětskými rysy*, které zahrnovaly právě i hravost.

U tvořivých profesionálů se pak objevují osobnostní rysy, které mají spíše negativní charakter jako jsou úzkost, citlivost, impulzivita, emoční labilita a **sklony k psychickým onemocněním** (Rothenberg 1990, Feist 1991). Podle Fesita (1999) jsou umělci více emocionální a citlivější než lidé s neuměleckým povoláním. Z výzkumů Ludwiga (1995) zaměřených na psychopatologické problémy (zneužívání návykových látek, úzkostné poruchy, sebevražedné sklony apod.) vyplynulo, že se častěji objevují u umělců než u jiných profesí. K podobným výsledkům dospěl i Hammond a Edelmann (1991), kteří potvrdili signifikantně vyšší sklony k neuroticismu ve srovnání s neumělecky zainteresovaným vzorkem.

U nás provedli obsáhlou klasifikaci obecně tvořivých rysů osobnosti Hlavsa a Jurčová (1978), kteří vytvořili tzv. *inventář identifikačních prostředků*. Specifičtější inventář v užším rozsahu a se zacílením na žáky prvního stupně základní školy v rámci výuky hudební výchovy vytvořila Váňová (1989). Protože se jednalo o školní prostředí, rozdělila je do několika kategorií. V kategoriích individuálních předpokladů uvádí **zvědavost, zvýšenou vnímavost k hudebním podnětům, potřebu a odvahu experimentovat s tóny, pohotovost, bystrost** apod. Působení dětského kolektivu si vyžádalo rozdělení na další tři kategorie. První z nich je ovlivněna kladným působením skupiny na dítě, a proto jmenuje rysy jako **skromnost, upřímnost, disciplinovanost, smysl pro kamarádství** apod. V druhé skupinové kategorii se projevil dětský **individualismus** se snahami vyniknout, dále **soběstačnost, introverze** apod. Třetí kategorie pak poukazuje dokonce na **porušování kázně** a popisuje osobnostní rysy jako jsou **neochota respektovat příkazy, podřídít se autoritě, rebelie** apod.

### 2.3.4 Motivace a hudební tvořivost

Vymezením osobnostních rysů tvořivých jednotlivců se ovšem nezodpovídá problematika motivace, která je pro tvůrčí růst směrodatná. Tvořivé úsilí musí být poháněno nějakou silou, tedy motivací, která může být vnitřní (primární), vnější (sekundární) nebo kombinací obou. **Vnitřní motivace** je definována jako motivace vycházející z vlastní vůle, touhy a vnitřního

energie, a to z důvodu, že jednotlivec považuje činnost za zajímavou, zábavnou nebo je pro něj výzvou. Naopak **vnější motivace** přichází směrem od okolí, kdy je jedinec veden k aktivitě z důvodu získání ohodnocení, vítězstvím v soutěži, splněním požadavků apod (Collins a Amabile 1999).

Teoretičtí výzkumníci považují **vnitřní motivaci** za součást tvořivé práce. Amabile (1998) přiřazuje tvořivosti tyto tři funkce: odbornost, schopnost tvořivě myslet a vnitřní motivovanost. Jiné teorie (Woodman a Schoenfeldt 1990, Sternberg a Lubart 1996) přisuzují tvořivé motivaci nepostradatelnost jak pro tvořivý proces, tak pro rozvoj individuálních tvořivých schopností. I empirické výzkumy poukazují na její důležitost jako například, Torrenceho (1980) studie, která ukazuje, že jedinci, kteří se věnovali tomu, čemu chtěli, jsou v jejich zájmu tvořivější. Ukazuje se tedy, že tvořiví lidé jsou vysoce motivováni k řešení problému v jejich oblasti zájmu (Csikszentmihalyi 1988). Podle zjištění Deci et al. (2001) by se pedagogové měli zaměřovat na možnosti rozvoje vnitřní motivace, protože děti jsou přirozeně vnitřně motivované účastnit se vzdělávacích aktivit. Tato dětská vnitřní motivace vychází z jejich psychických znaků, které jim umožňují jednat bezděčně, spontánně a impulzivně, a tak přetvářet, vytvářet a manipulovat s hudebními nápady. Umožňuje dětem se prostřednictvím hudebních prostředků vyjadřovat a poukazovat na jejich vztah k sobě samým i k okolnímu světu. Tyto seberealizační tendence u dětí probíhají samovolně a jsou spojeny s principem hravosti. Vnitřní motivační impulsy jsou hybnou silou hudební seberealizace dětí zvláště v počátku jejich hudebnětvořivých pokusů, avšak v jejich následujícím rozvoji nezůstávají jedinou dynamizující silou (Váňová 1984). Děti jsou nadále ovlivňováním také vnějším působením a podněcováním, tzv. vnější (sekundární) motivací.

**Vnější motivace** je Vansteenkist et al. (2006) popisována jako touha člověka dosáhnout cíle bez potěšení ze samotné činnosti. V důsledku působení sekundární motivace může vnitřní motivace poklesnout, protože jedinec je řízen vnějšími podněty (Deci et al. 1999). Cameron (2001) argumentuje, že vnější motivy naopak mohou podporovat ochotu dětí učit se, a že díky vnější stimulaci jsou následně stimulováni i vnitřně (Ryan a Deci 2000). Ryan a Deci (2000) svou teorii podkládají čtyřetapovou klasifikací vnějších motivačních stylů, kdy jsou děti v počáteční fázi řízeny vnějšími faktory (odměnami); ve fázi následující postupně internalizují vnější hodnoty, ale stále převládají vnější podněty; ve třetí fázi začínají být hodnoty a cíle skutečně internalizovány a v konečné čtvrté fázi už jsou hodnoty a cíle internalizovány na vysokém stupni. Je třeba si uvědomit, že s dětmi předškolního věku se nacházíme ve fázi první, tedy ve fázi, kdy jsou **odměny** běžnou formou vnější motivace.



Takové odměny mohou mít verbální nebo hmatatelný charakter, přičemž slovní odměny silně korelují s pozitivním impulzem, zatímco hmatatelné odměny jsou vnímány jako kontrolující, pokud jsou očekávané, a také jako destruktor dětské vůle učit se (Deci et al. 2001). V hudebnětvůřivém procesu jsou odměny **verbální** (pochvaly, ocenění, povzbuzení, citlivá zpětná vazba, další podnět) za sebemenší tvořivý úspěch pro děti velice důležité a přinášejí jim radost, odvahu, citlivou zpětnou vazbu, podnět ke zhodnocení nebo hledání další cesty řešení a vnitřní motivaci v podobných pokusech pokračovat. Problematika hmatatelných odměn na půdě vzdělávacích institucí je velmi diskutovaná, proto by pedagogové měly být nesmírně opatrní při jejich užívání ve výuce (Deci et al. 2001).

**Vnitřní a vnější motivace** jsou úzce propojeny. Třeba Heinzen (1994) popisuje motivaci jako kontinuum složené z tzv. **proaktivní** (*proactive*) a **reaktivní** (*reactive*) tvořivosti, kdy proaktivní tvořivost je řízená osobností a reaktivní tvořivost je řízená situacemi. Jejich kombinace v životě člověka pak odráží jeho tvůrčí výsledky napříč celým životem. Amabile (1993) zase hledá souvislosti mezi vnitřními a vnějšími motivy a tvořivostí. Vnější motivaci dělí na dva typy: vnější **synergické** motivátory (*synergistic extrinsic motivators*), které poskytují informace, umožňují dokončení úlohy a jednájí v souladu s vnitřními motivy; a **nesynergické** (*nonsynergistic extrinsic motivators*), které vedou jedince k pocitu kontroly a jsou svou povahou nekompatibilní s vnitřními motivy. V rámci vztahu synergických motivátorů a tvořivosti Amabile (1996) nalézá dva mechanismy s pozitivním vlivem na tvořivost. V **prvním** mechanismu synergetické motivátory podporují smysl kompetence a prohlubují zapojení do činnosti, a tak v souladu s vysokou vnitřní motivací mají kladný podíl na tvořivosti. V **druhém** mechanismu se účastní různé typy motivací v odlišných částech tvořivého procesu. Například ve fázi identifikace hudebního problému či hledání dalších originálních řešení pomůže tvůrci skutečné vnitřní zapojení namísto vnějších rušivých elementů, zatímco ve fázi evaluace mohou vnější synergické motivátory pomoci udržet pozornost, kdy se tvůrce snaží uplatnit své schopnosti a znalosti v řešení problémů (Collins a Amabile 1999).

Oba zmíněné mechanismy fungují i při rozvoji dětské hudební tvořivosti v předškolním věku. Dle **prvního** mechanismu Amabile (1996) roste sebedůvěra a rozvíjí se hudební schopnosti dětí při aplikaci vhodné vnější motivace a aktivizuje se vnitřní motivace. Citlivým pedagogickým působením se mobilizuje dětské tvořivé úsilí, které je nenásilně, ale cílevědomě usměrňováno a řízeno žádoucím směrem. Slovní pochvalou za jakýkoli tvořivý úspěch se prohlubuje sebedůvěra ve vlastní schopnosti a roste vnitřní motivace

k další seberealizaci. **Druhý** mechanismus počítá s účastí všech etap hudebnětvůrčivého procesu (viz 2.3.2.3 *Etapy tvůrčího procesu*). V předškolním věku však z důvodu nerozvinuté dovednosti plánovat, dlouhodobě se soustředit, vytrvale se zaměřovat na úkol a z důvodu tvoření převážně na improvizacním základě (viz 2.2.2 *Elementární hudební improvizace a komponování*), nejsou všechny etapy plnohodnotně zastoupeny; jsou zastoupeny nerovnoměrně a pouze v základní podobě.

Výzkumníci považují vnitřní motivaci za nepostradatelnou část tvořivosti, zatímco vnější motivátory mohou jedince stimulovat, ale i odrazovat od tvořivé práce. To proto, že vnější motivátory jsou výrazem osobnostních rysů, které jsou podřízeny aktuálnímu stavu a emocím.

### 2.3.5 Hudební schopnosti

Dětská hudební tvořivost je ustavičný proces založený na vnímání, přijetí podnětů, jejich následovné zpracovávání a přetváření je nakonec směřuje k relativně nové podobě. Hudebnětvůrčivá činnost tedy nemůže vznikat bez **hudebního vnímání** a předchozích **hudebních zkušeností**. Hudební vjemy vstupující do tvořivého procesu obohacují myšlenkové procesy o možnost dalších variací či rekonstrukcí ve vztahu k vytyčenému cíli. Hudební vnímání je také aktivizováno ve fázi hodnocení a korektury vytvořeného hudebního díla, protože dětské hudební provedení má většinou zvukový charakter (Váňová 1989).

Hudební vnímání ale není jediným předpokladem úspěšné hudebnětvůrčivé činnosti. Významnou roli také hraje rozvoj **hudebních schopností**, které dítěti umožňují nejen hudebně vnímat, ale také všestranně a aktivně setkání s hudbou prožívat (Sedlák 1985). Hudebními schopnostmi v předškolním věku tedy myslíme individuální zvláštnosti osobnosti jedince, které slouží jako předpoklady k úspěšnému vykonání různých hudebních činností (Kodejška a Váňová 1989). Sedlák (1977) uvádí rozsáhlou klasifikaci hudebních schopností, ze kterých Kodejška a Váňová (1988, s. 16-17) vyčleňují jen ty základní, s nimiž se setkáváme u dětí předškolního věku:

- Hudebně sluchové schopnosti,
- auditivně motorické schopnosti,
- rytmické cítění,
- tonální cítění,
- emocionální reakce na hudbu,
- hudební paměť,

- hudební představivost,
- hudebnětvorivé schopnosti.

Hudební schopnosti se nevyskytují izolovaně, ale naopak v úzké vazbě k celé struktuře ostatních hudebních schopností. Jejich následující rozbor je nutné tedy chápat v rámci v těchto hudebně-psychologických vztahů.

### 2.3.5.1 Hudebně sluchové schopnosti

Hudebně sluchové schopnosti jsou předpoklady, které dítěti zprostředkovávají vlastnosti hudby prostřednictvím sluchového analyzátoru. Za tyto vlastnosti se považuje intenzita, trvání, soubor alikvotních tónů a frekvence. Postupným fyziologickým dozráváním sluchového analyzátoru a působením podnětného prostředí se k vlastnostem hudby rozvíjí také odpovídající schopnosti: citlivost pro hlasitost, citlivost pro délku, barvu a výšku tónů. Jejich vývoj je však nerovnoměrný a jednotlivé schopnosti mohou dosahovat různých úrovní kvality (Kodejška a Váňová 1989).

**Citlivost pro hlasitost** je schopnost, jež odráží do dětské psychiky intenzitu zvuků a dítě tak může vnímat a rozlišovat dynamické změny. Hladinou intenzity zvuku je fyzikální jednotka nazývaná decibel (dB), jejíž frekvence kmitočtu (Hz) ovlivňuje míru citlivosti pro hlasitost. Citlivost pro hlasitost je nejvyšší kolem frekvence 2000–3000 Hz. U dětí předškolního věku je efektivita hudebně sluchových schopností spojena nejen s podnětným prostředím a sluchovými předpoklady, ale také s odpovídajícími motorickými předpoklady, a to především hlasivek (Lýsek 1976). V mateřských školách se děti učí rozlišovat intenzitu hlasitosti zvuků hudebních i nehumenních v pólech silně – slabě, silnější – slabší (popř. stejně silné). Abstraktní představu těchto pojmů ulehčují asociační představy, jež se s intenzitou zvuku logicky a konkrétně propojují (např. silně – dupe slon, slabě – cupitá myška). Dostatečně rozvinutou citlivost pro hlasitost má většina pěti a šestiletých dětí.

**Citlivost pro barvu tónu** se rozvíjí od raného stadia vývoje spolu s rozvojem vnímání řeči. Barva je odrazem frekvence alikvotního tónu a tónu základního. Charakteristickou barvu zvuku ovlivňuje zastoupení jednotlivých alikvotních tónů. V rozvoji sluchu jsou rozlišovány funkční systémy: fonemický, témbrový sluch a sluch pro výšku tónu. Fonemický sluch je chápán jako vlastnost pro rozlišování hlásek, témbrový sluch jako schopnost rozlišovat barevnost lidských hlasů nebo hudebních nástrojů a sluch pro výšku jako schopnost rozlišovat nuance ve výškách tónů (Kmentová 2015). Fonemický a témbrový sluch je tedy

zásadní pro ovládání jazyka a řeči. Témbrový sluch a sluch pro výšku tónu je nepostradatelný v každém hudebním projevu. Z hlediska ontogenetického vývoje se témbrový a fonematický sluch vyvíjí dříve než sluch pro výšku tónu, čemuž odpovídá i postup pedagogů v hudebněvýchovné praxi. Děti se nejdříve učí vnímat, napodobovat a rozlišovat nehudební zvuky kolem sebe (např. zvuky, hlasy zvířat, hlasy kamarádů), hudební zvuky (např. zpěv různých lidí, hra odlišných nástrojů) a nakonec i výšku tónů (např. vysoké, nízké střední tóny, melodický kukačkový model). Podle výzkumů Kodejšky (1988) v posledním roku předškolního vzdělávání projevují děti vysokou úroveň citlivosti pro barvu tónu; zejména v diferenciaci známých lidských hlasů a hudebních nástrojů, se kterými jsou v častém kontaktu a v diferenciaci hudebních nástrojů, jež disponují výraznými témbrovými specifiky.

**Citlivost pro rozlišování výšky tónu** je schopnost zaznamenat drobné změny frekvence tónu. K měření velikosti intervalů se používá jednotka cent, který je definován jako 1/100 temperovaného půltónu. Lidská citlivost je závislá na intenzitě frekvence a umístění v tónovém prostoru a může se tak pohybovat od 6 až ke 40 centům. Tato schopnost se utváří od raného věku, umožňuje vnímání melodických změn a slouží jako předstupeň funkce hudebního sluchu. Pro děti předškolního věku je snazší rozlišovat tóny intervalově vzdálenější než tóny blízké (např. malá sekunda). Obtížnost úkolu je dána také abstrakcí pojmů *vyšší* – *nižší*, popř. *střední* při srovnávání dvou nebo tří (poloh) tónů nebo nedostatečně rozvinutou operační pamětí. V hudebněvýchovné praxi by měl tedy pedagog postupovat od intervalů vzdálenějších k bližším, později také pracovat s jednoduchými melodickými modely (kukačkový, kolovrátkový) a měl by využívat konkrétních asociačních představ (např. cesta na kopec, ze schodů, hod míčkem, létající ptáček, podzemní krtek) v propojení s pohybem. Citlivost pro rozlišování výšky tónu se vyvíjí od útlého dětství, ale k jeho optimálnímu senzitivnímu období dochází až v mladším školním věku, kterému nahrává rozvoj analytického i abstraktního myšlení (Kaščáková 2016).

### **2.3.5.2 Schopnosti auditivně motorické**

**Schopnosti auditivně motorické** jsou schopnosti, které umožňují adekvátní pohybové reakce (např. pohyby hlasivek, pohyby při hře na nástroj, při tanci) na hudební podněty nebo představy. Při hudebně-pohybovém projevu je aktivován motorický analyzátor, který vytváří reakce na hudební podněty. Pomocí proprioceptorů je následně svalový pohyb koordinován a zpřesňován. Tyto schopnosti jsou patrné ve všech hudebních činnostech v mateřské škole.

V poslechových činnostech se uskutečňují například spontánním nebo rámcově řízeným pohybovým vyjádřením, v pěveckých činnostech prostřednictvím rytmizačních her s hrou na tělo nebo hrou na dětské hudební nástroje, hrou na otázku a odpověď, v instrumentálních činnostech hrou na rytmické a později i melodické nástroje a v hudebně-pohybových činnostech se projevují znázorňováním výrazových prostředků hudby a jejich kontrastů, dramatizací písní, taneční hrou, cvičení s hudbou nebo prací s formotvornými prostředky písní. V hudebněvýchovné praxi prostupují auditivně motorické činnosti všemi hudebními činnostmi, ty se zkvalitňují a propojením hudebního vnímání s pohybem činí hudební výchovu pro děti atraktivnější a všestrannější (Viskupová 1972, Kurková 1981, 1989).

### 2.3.5.3 Rytmické cítění

**Rytmické cítění** je základní schopnost vyvíjející se z přirozeného pohybového instinktu a je označením pro různé druhy pohybu organizované v časové posloupnosti (Sedlák 1974) jako jsou puls, metrum, tempo a rytmus. Pulsem jsou označovány stále se opakující rovnocenné a pravidelně časově rozčleněné hudební impulsy, zatímco metrum se liší v zákonitém střídání dob přízvukných a nepřízvukných. Tempo je popisováno jako rychlost průběhu hudebního díla závislého na střídání metrických dob a délce čítací doby v taktu; rytmus je dán střídáním různých notových délek.

**Citlivost pro metrickou pulzaci** se projevuje schopností vnímat pravidelné střídání dob přízvukných a nepřízvukných. V předškolním věku k prokázání projevu citu pro metrum využíváme pohybového provedení, protože izolovaného projevu nejsou děti v tomto věku schopné (Kodejška 1989). Pohybové ztvárnění opět obohacujeme vhodnými asociačními představami (např. pochod vojáků s důrazem na přízvuknou dobu). Při setrvání a udržování metra dochází k tzv. *anticipaci* – předvídání budoucího metrického vývoje. Na konci předškolního věku byl zpozorován soulad mezi písňovým metrem a jeho pohybovým ztvárněním.

**Citlivost pro tempo** je propojena, stejně jako u metra, s pohybovým vyjádřením a konkrétními asociačními představami (např. rychle – gepard, pomalu – šnek). V předškolním věku se rozvoj soustředí nejdříve na elementární pohybové projevy (např. chůze, běh, poskok), později na tempové kontrasty, a nakonec na pohybovou reakci v závislosti na změně tempa. V posledním ročníku předškolního vzdělávání dokážou děti téměř bezchybně rozeznat tempové změny; může se ale lišit jejich reakční čas (Kaščáková 2016).

**Citlivost pro rytmus** navazuje na vývoj citlivosti pro metrum. Dětem předškolního věku usnadňuje rytmické vnímání a vyjadřování opora o slovní rytmus slov, sousloví, vět, a nakonec i říkadel. Významným pomocníkem je pohybové ztvárnění provedení hrou na tělo nebo na dětské rytmické hudební nástroje. Pokud panuje soulad mezi rytmickým a pohybovým vyjádřením, tak se může objevovat i adekvátní emocionální prožitek. V hudebněvýchovné praxi není vhodné vydělovat rytmus od ostatních hudebních výrazových prostředků; naopak ideálním propojením se zdá tonální a rytmické spojení, tedy zpěv a hudební pohyb v rytmu písně.

Rozvoj prvků utvářejících časový průběh hudby u předškolních dětí se liší dle Kodejšky (1989) kvalitou. V období před vstupem do základní školy je nejlépe rozvinuta citlivost pro metrum, za ní se řadí citlivost pro rytmus a citlivost pro tempo a jeho změny.

#### **2.3.5.4 Tonální citění**

**Tonální citění** je schopnost vnímat, chápat a prožívat tonální vztahy jednotlivých tónů melodie. Podstatnou roli má v tonálním citění emocionální vyjádření pocitů spojených s pocity libosti, nelibosti, napětím a uvolněním, které vyplývají ze subjektivního vnímání objektivně daných tonálních vztahů. Rozvoj tonálního citění je závislý na úrovni kvalitativního vývoje citlivosti pro výšku tónu, hudební paměti a hudebně sluchových schopností a také na míře frekvence opakování a podnětnosti hudebního prostředí. Podle Lýska (1976) jsou schopné pětileté děti zpívat čistě, obměňovat tonální modely a také vytvářet vlastní tonální variace. Výzkumy Michela (1968) a Kodejšky (1989) zase poukazují na utváření mollového a durového citění paralelním způsobem, a to dokonce u některých jedinců už od tří let, pokud vyrůstá v hudebně podnětném prostředí. Tonální citění není však u dětí pevně ukotveno, což ukazuje i následující výzkum. Urychlení vývoje nastává až v mladším školním věku (Váňová 1984). Pokud chceme tonální citění u předškolních dětí zhodnotit, lze se zaměřit na citlivost pro rozlišování mimotonálních tónů nebo citlivost pro zakončení a nezakončení melodie na tónice.

**Citlivost pro rozlišování nedoškálných tónů** je popisována jako schopnost vnímat a odhalit nedoškálné tóny, které porušují tonalitu písně. Odhalování nedoškálných tónů ve známé písni je podmíněno velikostí intervalů od reálných tónů melodie. Nejsnáze děti odhalují vzdálenost velké tercie od původního tónu nebo chromatickou půltónovou změnu. Dle výzkumu (Kodejška 1988) více než třetina dětí v tomto věku rozlišuje nedoškálné tóny ve známé písni.

**Citlivost pro zakončení a nezakončení melodie na tónice** je schopnost vycítit tonální zakončenost nebo nezakončenost melodie na tónice. Kodejškův (1988) výzkum prokázal, že tato schopnost je rozvinuta jen přibližně u třetiny dětí, a že snažší bylo pro děti rozlišit nezakončenost na 6. stupni než na 3. stupni.

#### 2.3.5.5 Emocionální reakce na hudbu

**Emocionální reakce na hudbu** je schopnost emocionálně prožívat hudební podněty, které vstupují do vnímání dítěte. Během této reakce je bezprostředně podněcována aktivita k hudební (tvořivé) činnosti, prodloužena trvalost pozornosti, objevuje se nadšení a zápal pro činnost a probouzí se fantazijní procesy, které upozaďují racionální pochody, a v neposlední řadě přináší dítěti uspokojení psychoterapeutického charakteru.

K emocionálním reakcím na hudbu může docházet prostřednictvím všech hudebních činností a znásobena může být integrací s dalšími esteticko-výchovnými činnostmi (např. literárními, výtvarnými, dramatickými). Tvůrčí činnost a emoce probíhají většinou zároveň. Vnitřní motivace provázená pozitivními emocemi vede k tvořivosti ze svého vlastního nutkání, protože dítě považuje aktivitu za zajímavou, zahrnující uspokojení a výzvu. Neopomenutelné je také dosažení patřičné úrovně ve výcviku některých hudebních dovedností (např. hra na dětský hudební nástroj), která zprostředkovává estetický zážitek. Bez rozvoje dané dovednosti by estetický zážitek nedosahoval tak silného emocionálního náboje. Důraz kladený na všestranný hudební rozvoj a propojení hudební výchovy s dalšími uměleckými obory prohlubuje emocionální prožitek dětí předškolního věku (Kaščáková 2016).

#### 2.3.5.6 Hudební paměť

**Hudební paměť** je schopnost nervového systému uložit minulé hudební zkušenosti, podržet je v paměti a později si je znovu vybavit, operovat s nimi nebo je reprodukovat. Proces zapamatování je velmi důležitý pro hudební tvořivost, protože hudební zkušenosti, vjemy nebo informace slouží jako pokladnice hudebních informací, ze které je možné později čerpat při procesu vytváření nového hudebního nápadu. Probíhá v následujících etapách: nejprve se prostřednictvím aktivního vnímání dostává **výběr** hudebních informací (mnohdy spolu s rozmanitými situačními kontexty) do paměti, kde se následovně po nějaký čas **udrží** (*retence*) seskupený v referenčních **systémech** (Linhart 1976) dle stanovených pravidel a priorit, a to buď v paměti krátkodobé, operativní nebo dlouhodobé. Paměť **krátkodobá** je

nezbytná pro dětskou elementární improvizaci nebo reprodukci v rozsahu jen několika tónů. **Operativní** paměť umožňuje zapamatování po delší časový úsek, např. pro srovnávání dvou hudebních úseků. **Dlouhodobá**, trvalá paměť, jež je strukturálně a logicky zpracovaná, je hlavním zdrojem hudebních informací, prvků a zkušeností pro dětské hudební tvoření. Další etapou je **vybavování** zapamatovaných hudebních informací, které může způsobit podnět vyvolaný spontánně (např. asociací) nebo záměrně (např. otázka učitele). Fáze vybavování je pro dětskou hudební tvořivost zásadní, neboť tyto vybavené hudební informace lze podrobit restrukturalizaci, reorganizaci, variaci a vytvořit tak ojedinělý hudební útvar. V tomto je spatřován zásadní rozdíl mezi hudební tvořivostí a hudební reprodukcí (Kodejška 1988).

Hudební paměť jedinců se liší dle preferovaného smyslového analyzátoru, který se aktivněji účastní v procesu zapamatování. **Sluchová** (auditivní) paměť je úzce propojena s kvalitou schopností sluchové percepce a umožňuje zapamatování hudební výstavby prostředků díla, zejména pak melodie. **Zrakové** (vizuální) paměti dominuje hudební vnímání prostřednictvím zrakového analyzátoru, kdy jedinci zapamatování usnadňuje opora o grafický (notový) zápis, který si – byť jen v obrysech – vybavuje i při hře z paměti. **Pohybová** (motorická) paměť je propojena s funkcí pohybového analyzátoru, usnadňuje překonávání technických obtíží a vede ke se svižnému ovládnutí hudebních dovedností. V hudebněvýchovné praxi se velmi zřídka setkáme s dětmi vyhraněnými pro jeden typ paměti. Nicméně pedagog by si měl být vědom možných dominancí paměti a snažit se v předškolním věku o všestranný rozvoj se zapojením co nejvíce smyslových analyzátorů, jež mohou paměť následovně obohatit o přesnost, obsahové kontexty a délku udržení.

Hudební paměť dětí je podle Sedláka (1986) ovlivněna vnímajícím jedincem, výstavbou díla, aktuální situací a pamětními mechanismy. Vnímající dítě předškolního věku je limitováno psychickými znaky – zejména pak synkretizmem a labilitou chování, nedokončeným psychickým zráním nebo selekcí pamětních vzorců (např. část skladby, zaměřenost na úkol) jen na ty, které jsou dítěti známe z předchozí hudební zkušenosti. K hudebnímu zapamatování však může docházet prostřednictvím neúmyslné, bezděčné nebo i úmyslné činnosti. K neúmyslnému, bezděčnému zapamatování může docházet v rámci poslechu podbízivých melodií (ne vždy s kvalitním obsahem a ušlechtilým záměrem) z médií a sdělovacích prostředků, což bývá zvláště v předškolním věku v rozporu s hudebněvýchovným úsilím pedagogů. Úmyslné zapamatování je podněcováno hudebními hrami v mateřské škole, jejich opakováním, při kterém nedochází pouze k mechanickému zapamatování, lépe pokud dochází i k logickému porozumění elementárních hudebních



problémů. Snáze jsou pro děti zapamatovatelné skladby se silným emocionálním nábojem, poutavým motivačním příběhem, kde vystupuje význam paměti citové. Obtížně zapamatovatelná jsou díla nesrozumitelná dětské mentalitě, časově náročná a nevhodně hudebně výrazově zvolená. Kodejška (1988) došel ve svém výzkumu ke zjištění, že na dětskou hudební paměť má vliv délka, výška tónů i místo změny v úryvku a také, že paměť rytmická je lépe rozvinuta než paměť melodická.

### 2.3.5.7 Hudební představivost

**Hudební představivost** je schopnost užívat hudební představy a operovat s nimi, aniž by byly hudebně realizovány. Je tedy významně závislá na hudebních informacích uložených v paměti. A právě na toto spojení paměti a představivosti je třeba v předškolním věku klást významný důraz. Podle výzkumu (Kodejška 1988) je hudební paměť u dětí rozvinuta lépe než hudební představivost. Pokud však byly pro nácvik písně použity **asociační představy** (např. káčátko poskakující po schodech, pohyby paží) znázorňující pohyb melodické linky, a tedy zaměstnáno **více smyslových analyzátorů**, pak byl nácvik písně rychlejší a trvalejší. Propojením asociační představy a výšky tónu je dítěti usnadňována orientace v tónovém prostoru a také se posiluje rozvoj tonálního cítění. Tónové, rytmické, výškové a dynamické představy jsou pak základem dětské hudební tvořivosti. Upevněné hudební představy jsou předpokladem úspěšného dětského tvoření.

V souvislosti s hudební představivostí nesmíme opomenout některé typy představ, jež s ní úzce souvisejí. Jedná se o představy fantazijní, anticipační a také specifické asociační synoptické představy. Hudební představy vycházející z hudební paměti jsou svým způsobem „reprodukováné“ hudební informace, pokud je srovnáme s **fantazijními** představami (Rubinštejn 1967), které jsou obohaceny o neotřelé obměny, prvky, kombinace a přetváří je v novou podobu. Rovněž poslech hudby může probouzet neobvyklé fantazijní představy. **Anticipační** představy vychází z paměti a hudební zkušenosti a jedinci umožňují předvídat budoucí vývoj hudebního dění. V dětské hudební tvořivosti může mít dvojí charakter: *cílový*, který souvisí se znalostmi a schopností zobecňovat hudební zkušenost a ty uplatňovat v hudebních úkolech, nebo *dílčí*, který je převážně intuitivní a zajišťuje plynulou hudební návaznost minulosti s přítomností.

## 2.4 Vnější činitele ovlivňující dětskou hudební tvořivost

Vnitřní činitele ovlivňující dětskou hudební tvořivost nejsou jedinými ovlivňujícími faktory. Dále ji utváří i faktory vnější; v předškolním věku je to zejména rodina a mateřská škola.

### 2.4.1 Rodina

Rodina je jeden z nejvíce ovlivňujících faktorů rozvoje jedince během dětství. Členové rodiny, struktura a průběh dětství v rámci rodiny mají obrovský vliv na rozvoj dětského tvořivého potenciálu. Ten je podle mnoha studií během dětství ovlivňován faktory jako je například vliv počtu sourozenců, velikost rodiny, pořadí narození, rodinná historie, klima a interakce, tvořivost rodičů, dosažené vzdělání a socio-ekonomický status rodiny.

Dětská **nepřízeň osudu** je považována za silný motivační impulz pro tvořivé úsilí s cílem změny okolností. Goertzel a Goertzel (1962) provedl rozsáhlou studii zaměřenou na nepřízeň osudu a její vliv na tvořivé výstupy. Zjištění byla taková, že děti, které zažily v dětství nějaké trauma, deprivaci, frustraci nebo konflikty běžně považované jako predisponující duševní nemoci nebo kriminalitě, prokázaly vyšší výsledky v tvořivých výstupech. Naopak děti ze spokojených rodin s podporujícím a relativně neproblematickým zázemím neprokázaly tolik tvořivosti. MacKinnon (1983) zpozoroval, že někteří vysoce tvořiví lidé snášeli v dětství brutální zacházení sadistických otců. Stejně tak **socio-ekonomická situace** rodiny zasahuje dětský tvořivý potenciál. Děti ze složitějších a stresujících rodinných prostředí prokazovaly vyšší tvořivost (Chaurasia 1993, Kaur a Kharb 1993). Runco (2007) tato působení na tvořivost vysvětluje biologickým základem vnitřní motivace se adaptovat ve chvílích pocíťované nerovnováhy, kdy takové adaptace jsou sami o sobě tvořivé. Odtud také můžeme rozumět tomu, proč je vnitřní motivace považována za nezbytnou součást tvůrčí práce.

Odborná debata ohledně vlivu pořadí narození a velikosti rodiny na tvůrčí výstupy je mírně kontroverzní. Mnoho studií (Csikszentmihalyi 1965, Jarial, 1979, Runco a Bahleda 1987, Feldman 1991) však objevilo indikátory platnosti, které predikují tvořivý potenciál jednotlivců dle **pořadí jejich narození**. Podle nich mají prvorození lépe rozvinutou verbální tvořivost než později narození (Jarial 1979); divergentní myšlení je nejlépe rozvinuto u nejstarších, pak u nejmladších, a nakonec u prostředně narozených (Runco a Bahleda 1987); argumentují tím, že nejvíce originální či dokonce považováni za zázračné tvůrce byli ve většině případů prvorození (Csikszentmihalyi 1965, Feldman 1991). Výzkumníci (Runco a Bahleda 1987) doplňují, že divergentní myšlení se častěji objevuje v **rodinách s vícero**

**děťmi.** Bear a Deguchi (1985) tvrdí, že tvořivost prvorozených pozitivně ovlivňuje vyrůstání s větším množstvím sourozenců opačného pohlaví nebo s vícero sourozenci věkově blízkými. Příčinou může být také větší autonomie a nezávislost dětí v raném věku, kterým se nedostává tolik péče ve srovnání s jedináčky (Runco 2007). Přesto jsou tu studie, které nenalezly žádné signifikantní rozdíly v tvořivosti mezi pořadím narození (Cicirelli 1967, Albaum 1977, Sawyer 2012).

Kromě zmíněných vlivů v rodině ovlivňující rozvoj tvořivé kapacity dítěte se vyskytuje ještě další, a tím je **trénink v raném věku** (Csikszentmihalyi 2003). Tím je myšleno citlivé, nenásilné, stimulující a podporující vedení k tvořivým pokusům. Wright a Wright (1986) uvádí tři složky tvořivého rodinného prostředí, kterými jsou úcta k dítěti, stimulace nezávislosti a obohacování vzdělávacího prostředí. **Úcta a respekt** k dítěti neznamena plnění veškerých jeho přání a přizpůsobování se mu ve všech touhách a rozmarech, ale vztah založený na vzájemné laskavosti, důvěře a schopnosti domluvit se. Rodiče jsou méně úzkostní, projevují své emoce otevřeně, s dětmi diskutují a vytrvale vysvětlují. **Stimulace nezávislosti a samostatnosti** je podněcována povzbuzováním dětí k objevování, vynalézání, experimentování a ke hře všeho druhu. Rodiče nabízí dětem možnosti výběru a nechávají děti dělat jejich vlastní rozhodnutí. Opakem je autoritářský přístup rodičů, který jasně vytyčuje očekávání rodičů, pravidla, důsledky jejich nedodržení a hranice chování dětí nebo poskytují dětem intenzivní péči. Více prostoru pro rozvoj tvořivosti se objevuje v rodinách s liberální výchovou než v rodinách s autoritářskými rodiči (Kemple a Nissenberg 2000). Domácí prostředí nemá být pouze přísně kontrolované a omezující, ale naopak by mělo dítěti poskytovat všestrannost a volnost ve výběru zájmů. Na pozitivní rozvoj dětské tvořivosti má také stimulující vliv tvořivost jejich rodičů. Dítě učící se nápodobou vzorce chování tvořivých rodičů přebírá a snaží se je uplatňovat. **Obohacování vzdělávacího prostředí** je úkol pro rodiče, aby přemýšleli nad tím, jaké hračky volí pro vybavení domova, protože bezesporu hrají roli ve vzdělávacím procesu. Prostor by měl být bohatý na materiály, didaktické hry a hračky z různých oborů a oblastí. Ty by měly mít samy o sobě víceúčelový charakter než sloužit jen k jednomu předurčenému účelu.

#### 2.4.2 Mateřská škola

Vedle rodinného prostředí má na rozvoj dětské hudební tvořivosti také podíl mateřská škola, ve které dítě tráví velkou část všedních dní. Za zamyšlení stojí zjištění některých odborníků (Torrance 1962, Meador 1992), kteří tvrdí, že děti jsou výrazně tvořivější před tím, než

vstoupí do mateřské školy. Robinson (2006) uvádí ještě silnější tvrzení, že škola tvořivost zabíjí. Tato zjištění vedou k otázce, co může předškolní formální vzdělávání udělat pro to, aby i nadále podporovalo rozvoj tvořivosti dětí.

Jedna z věcí, o kterou se mateřská škola může snažit je vytvoření **produktivní atmosféry a dobrých vztahů** (Stein 1974) mezi zaměstnavatelem, zaměstnanci, dětmi a jejich rodinami, a to jak na úrovni pracovní, tak i na úrovni lidské.

Za prostředek tvořivého učení ve třídě považuje O'Connor (2012) důvěru mateřské školy v pedagoga, který poskytuje dostatek svobody ve volbě vzdělávacích metod a postupů. Bezesporu má zásadní vliv **pedagog**, který veškeré vzdělávací činnosti plánuje a uvádí v praxi. Jeho roli a úkolům v kontextu hudebněvýchovného procesu směřujícímu k rozvoji dětské tvořivosti bude věnována následující kapitola (viz kapitola 3 *Pedagogická tvořivost*), která se v mnohém překrývá právě s rolí mateřské školy.

### 3 Pedagogická tvořivost

#### 3.1 Definice a vymezení pojmu pedagogická tvořivost

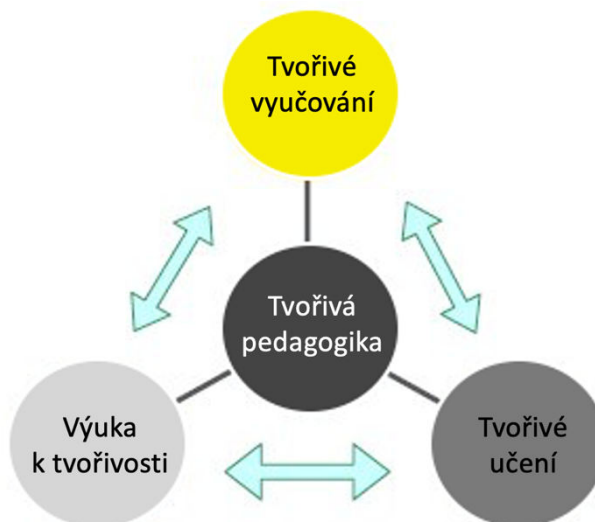
Pedagogická tvořivost je velmi obecně definována jako věda a umění tvořivého vyučování (Alenikov 1989). Už z této definice je zřejmé, že se jedná o jedinečnou schopnost pedagoga, který nesetrvává v rutinních a stereotypně zajetých kolejích, ale naopak neustále hledá nové a optimální cesty. Nelze učit didakticky, jak se stát tvořivým. Neexistuje žádný jednoznačný a jednoduchý recept. Některé strategie mohou přispět k podpoře kreativního myšlení, nicméně během vzdělávacího procesu potřebují rozvinout plný repertoár svých dovedností, které později dokážou flexibilně adaptovat na různé situace (Joubert 2001). Tvořiví učitelé rozvíjí možnosti myšlení dětí, směřují je kupředu, ponořují je do hravých souvislostí, kladou otázky, jsou nápadití, riskují a inovují (Burnard a Murphy 2017). Takový tvořivý přístup k vyučování pak ovlivňuje učení dětí a zároveň se stává klíčovým prvkem pro podporu dětské tvořivosti.

Vztah tvořivosti a pedagogického působení pojmenovává Lin (2009) ve své rámcové koncepci jako **tvořivou pedagogiku** (*creative pedagogy*). Tvořivou pedagogikou je takové pedagogické působení, které podporuje rozvoj tří prvků, jenž se vzájemně doplňují a ovlivňují (viz **Obrázek 3**): tvořivé vyučování (*creative teaching*), výuka k tvořivosti

(*teaching for creativity*) a tvořivé učení (*creative learning*). Hlavními aktéry je tvořivý učitel s inovativní a efektivní výukou a aktivně učící se dítě prostřednictvím tvořivého učení.

**Tvořivé vyučování** je zaměřené na učitele a jeho pedagogické působení ve třídě. Znak takové tvůrčí výuky jsou například nápaditost, dynamika a inovativní přístupy (Jeffrey a Craft 2004). Abramo a Reynolds (2015, s. 38) považují za součást tvořivé výuky to, když jsou učitelé „citliví, flexibilní, dokáží improvizovat, když jim nevadí nejednoznačnost, myslí v metaforách, kladou vedle sebe zdánlivě nesourodé a nové nápady novými a zajímavými způsoby, berou na vědomí proměnlivé a flexibilní identity.“ (Překlad vlastní)

Obrázek 3: Schéma vzájemně se ovlivňujících prvků tvořivé pedagogiky (Překlad vlastní). Zdroj: LIN, Y. W. *Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy*. *Creative Education*. 2011, 2(3), 149-155.



**Výuka k tvořivosti** umožňuje dětem aktivní zapojení, autonomní hru, otevírá další příležitosti ke zkoumání a vynalézání a probouzí zvědavost a motivaci k učení (Cropley 1992). V první řadě ale učitel musí vytvořit prostor pro pohodovou atmosféru plnou důvěry, ve které se děti nebudou bát riskovat a chybovat. Teprve v takovém prostředí lze tvořivost rozvíjet.

**Tvořivé učení** bývá někdy pro zahleděnost na učitele či třídu přehlíženo. V kontrastu s běžným učením, kdy dítě naslouchá, plní zadané úkoly a přejímá myšlenky autority, tvořivé učení je plné otázek, diskuse, manipulace, experimentování, hledání, zvědavosti a bezcílné hry (Torrance 1963, McGreevy 1990, Williams a Sternebrg 1993). S tvořivým učením se pojí i další rysy jako je hravost, spolupráce, různorodost zdrojů k učení, rozvoj představivosti a možností myšlení apod.

Namísto zařazování pouze jednoho prvku tvořivé pedagogiky, tato koncepce (Lin 2011) doporučuje uplatňovat všechny tři, protože se vzájemně propojují, ovlivňují a formují dialogický a improvizací proces. Zatímco tvořivá výuka povzbuzuje tvořivost dětí tím, že přináší nadšení, nápaditost a další nadání (Lucas 2001), tak vytváření učebního kontextu a docenění tvořivých příspěvků jsou principy výuky k tvořivosti (Fryer 1996). Vytváření prostředí, ve kterém se děti cítí podporované, ve kterém má prostor a čas tvořit a kde učitel

pouze facilituje, pomáhá dětem v aktivním učení, zbavuje je obav z kladení otázek a učí je zodpovědnosti za své vlastní učení (Cremin et al. 2006). Během tvořivého procesu je požadováno zapojovat tvořivé schopnosti a metody, zatímco ve stejnou chvíli učební kontext, který je plný zajímavých problémů ke zkoumání, stimuluje spontánní učení a rozvíjí tvořivé myšlení (Torrance 1963).

### 3.2 Pedagogická tvořivost v hudebněvýchovném procesu

Obecná pedagogická tvořivost a pedagogická tvořivost v hudebním předškolním vzdělávání se liší ve zúžení aplikace na hudební obor a na předškolní vzdělávání. Abramo a Reynolds (2015, s. 38-39) přibližují pedagogickou tvořivost v kontextu hudební výchovy následovně: *„Pedagogická tvořivost má široké uplatnění ve výuce hudby v různých prostředích. Tvůrčí pedagog zahrnuje do výuky i kurikula tvořivé strategie, i když není tvořivost výslovným tématem lekce. Tvůrčí pedagogové nemusí nutně učit rozvíjet tvořivé myšlení a nemusí být hudebnětvůrčí, ale hlavní je to, že přistupují kreativně k aplikaci svých vzdělávacích postupů. Z tohoto důvodu se pedagogická tvořivost aplikuje na veškeré hudební učení“* (Překlad vlastní). V uvedené definici jde primárně o **tvořivé vyučování**, pokud ji srovnáme s koncepcí Lin (2009). Joffrey a Woods (2009) doplňují, že je zásadní, aby pedagog propojoval výuku s inovacemi, originalitou a vlastním přínosem. Tvořivý přístup tedy nemusí sahát jen od improvizace ke komponování, ale je uplatňován i třeba ve výuce hudební teorie.

Pedagogickou tvořivost dle uvedených definicí (Joffrey a Woods 2009, Abramo a Reynolds 2015) v kontextu hudební výchovy v předškolním vzdělávání dále rozšiřuji o **tvořivé učení** a **výuku k tvořivosti**, jak ji navrhla Lin (2009). A to především z důvodu specifické práce s věkovou skupinou předškolních dětí, pro kterou hraje velkou roli praktická, smyslová, manipulační, spontánní a aktivní činnost s touhou experimentovat a objevovat. Zároveň je zde velice podstatná role učitele, který vytváří příznivou atmosféru a formativní prostředí. Proto koncepci Lin (2009) v následujících odstavcích aplikuji na hudebněvýchovné působení pedagoga v předškolním vzdělávání:

Protože pedagog vyžaduje tvořivý přístup od dětí, je podstatné, aby sám šel příkladem a **tvořivě vyučoval**. Tvořivá výuka zahrnuje svobodu učitele, která slouží jako prostředek tvořivého učení (O'Connor 2012). Tvořivé vyučování se vyhýbá využívání rutinnímu, jednostrannému a stereotypnímu přístupu k výuce, ale naopak hledá nové hudební přístupy, metody, materiály a zdroje a aplikuje je do hudební výuky. Pokud nejsou adekvátní hudební

materiály, hry nebo didaktické pomůcky k dispozici, vytváří si je dle potřeby. Při výuce pracuje se škálou rozmanitých informačních zdrojů, téma objasňuje v souvislostech a z různých úhlů pohledů. Má snahu implementovat metody a postupy, které umožňují dětem hledat, objevovat a experimentovat se zvuky, rytmickým nebo tónovým materiálem a výrazovými prostředky. Vyučování se může vyvíjet odlišným směrem, než mnohdy pedagog očekává a může se stát překvapivým jak pro děti, tak pro něj. V takové situaci zkušeně flexibilně reaguje a opírá se o své dosavadní pedagogické i hudební zkušenosti, znalosti z předchozího studia anebo reaguje prostřednictvím improvizace a vlastní intuice (Dacey 1989). Neméně důležité jsou hudebnětvůrivé schopnosti pedagoga, které nemusí splňovat vysoké umělecké požadavky, ale měly by plnit funkci hudebněvýchovnou ve vztahu k dětem (Váňová 1984). Postačí, pokud se orientuje v základních hudebních výrazových a formotvorných prostředcích, je schopen improvizovat na hudební nástroj v rámci jednoduchých hudebních forem, umí vytvořit hudební útvar vhodný pro nápodobu dětí, manipulovat s ním a obměňovat jej a dokáže svým hudebním sluchem analyzovat dětské hudební pokusy, poskytovat zpětnou vazbu a evaluovat je (Woodward 2005).

**Výuka k tvořivosti**, přesněji výuka směřující k rozvoji hudební tvořivosti, může následovat až po vytvoření atmosféry důvěry a pohody ve třídě ve vztahu dětí k sobě navzájem, dětí k pedagogům, pedagogů k dětem a pedagogů mezi sebou, ale i ve vztazích k zaměstnavateli, kolegům, rodičům a jejich rodinám (Stein 1974, Elliot 1995). Pedagog je přirozený, citlivý, pozorný, laskavý, ale také důsledný. Vztah s dětmi je založen na vzájemné úctě a lásce, který ovšem nesnižuje respekt k autoritě. Svým pedagogickým umem a osobnostním charakterem probouzí v dětech nadšení, důvěru a zbavuje je ostychu a nejistoty ze samostatných hudebních pokusů a projevů. To je podstatné především u dětí ostýchavých, úzkostných nebo stydlivých. Utváření sebejistoty a sebevědomí častými pochvalami za sebemenší zdařilý hudební výkon je další z úloh pedagoga, který zároveň motivuje k další tvořivé činnosti. Děti musí získat pocit, že mohou v hudbě experimentovat, hledat, riskovat a chybovat, a že je za jejich chyby nebude nikdo odsuzovat (Amabile 1983, Hickey 2001, Jackson 2003, O'Connor, 2012). Teprve za těchto podmínek může rozvoj dětské hudební tvořivosti začít cíleným probouzením zvědavosti a prohlubováním vnímavosti. Pedagog citlivě vede děti k odhalování vícero řešení nebo hledání variací, motivuje děti k zaznamenávání nebo další práci s jejich hudebními nápady a vede k citlivému hodnocení vlastních nápadů i nápadů druhých dětí. Jedním z důležitých úkolů pedagoga je zajišťovat optimální rovnováhu mezi strukturou a dětskou svobodou projevu (Edwards a Springate

1995, Mellou 1996, Runco 1990, Craft 2000), protože v řízených hudebních chvílkách dítě rozvíjí svou hudebnost, hudební dovednosti a získává hudební zkušenosti, které pak může individuálně uplatňovat ve volné hře, která mu naopak poskytuje více autonomie a času k hudebnímu tvoření. Pedagog nepůsobí autoritářsky, protože hudebnětvorivé pokusy jsou svou povahou spontánní a nesnáší tlak a nucenost, ale vystupuje v roli průvodce a rádce, jež dítě na jeho cestě hudebního tvoření doprovází (Koutsoupidou 2008). Prvotní spontánní hudební projevy dětí jsou pedagogem cílevědomě usměrňovány tak, aby aktivizované dětské úsilí začalo řízeně směřovat – ruku v ruce s procesem učení – k hudebnětvorivé práci již s respektem k vystavěným hranicím hudebních zákonitostí (Annarella 1999). Nicméně děti stále potřebují dostatek vyváženého času pro pedagogem řízenou hudebnětvorivou činnost, ve které se rozvíjí tvořivé myšlení a hudebnost, i volnou hudebnětvorivou činnost, ve které mohou samostatně se získanými zkušenostmi operovat (Váňová 1984).

**Tvořivé učení**, plánovitě a cílevědomě připravené pedagogem, se u dětí projevuje aktivní hrou, praktickou a smyslovou zkušeností, experimentováním, manipulací s hudebními hrami, didaktickými materiály, různými hudebně informačními zdroji a hudebními nástroji, spoluprací v menších skupinkách, ale i spoluprací s dětmi z hudebních škol, s výkonnými umělci a hudebními institucemi. Důležitou součástí je příprava školního prostředí a prostředí třídy (Runco 1990), ve kterém jsou volně přístupné dětské (popř. klasické či venkovní) hudební nástroje, hudební hry a didaktické pomůcky, jež mohou stimulovat dětský zájem k hudebním pokusům, a to především v čase volné hry. Mohou tak pracovat samostatně nebo v menších skupinkách, experimentovat, učit se od sebe navzájem nebo spolupracovat na společném hudebním nápadu.

### **3.3 Přímý a nepřímý vliv pedagoga na rozvoj dětské hudební tvořivosti**

K vážnému zamyšlení vede studie Uszyńské (1998), která poukazuje na to, že nejsignifaktnějším faktorem vymezujícím tvořivý potenciál je faktor pedagogický, který může tvořivý potenciál pozitivně ovlivnit přímým i nepřímým působením, ale může také jejímu rozvoji bránit nebo jej dokonce poškodit. Bezesporu má v předškolní vzdělávací instituci nejvýznamnější vliv na utváření dětské hudební tvořivosti pedagog.

Z **přímého působení** pedagoga, které hudební tvořivost utváří, zásadně děti ovlivňuje volba tvořivého přístupu. Mezi ty nejznámější **hudebnětvorivé přístupy** řadíme ideje hodné následování, např. Orffa, Kodályho, Suzuki nebo Dalcrozeho. Pedagogové nemusí striktně následovat pouze jeden z přístupů, ale mohou využívat jen některé z jejich prvků a v různých



proporcích. Podstatné je především to, s jakým **chováním a vzdělávacím stylem** pedagog k dětem přistupuje. Esquivel (1995) ve svém výzkumu přišel na to, že učitelé hudební výchovy s humanistickou orientací, kteří sami rozvíjeli vlastní hudební tvořivost a aplikovali ji ve své třídě, byli mnohem efektivnější v rozvoji dětské tvořivosti než učitelé s tradičním instruktážním přístupem. Podle Koutsoupidou (2008) má pozitivní vliv na hudebnětvůrčivý rozvoj dětí pedagogický přístup, v jejímž centru je dítě. Tento filozofický humanistický přístup (Rogers 1959, Maslow 1967) v sobě zahrnuje důraz na rozvoj dětského sebevědomí, touze se učit a podpoře autonomie, aniž by zpochybňoval význam a respekt k pravidlům. Přehnaná pravidla a velké množství instrukcí může přetvořit dětské tvořivé snažení v žádoucí sociální chování, které by v důsledku tvořivost limitovalo (Annarella 1999). Od pedagogů se očekává flexibilní chování, přijetí každého dítěte bez rozdílu a za vůbec nejdůležitější osobnostní rys tvořivých učitelů považuje Dacey (1989) jejich kladný osobní přístup k tvořivosti. Ten může být zjevný i ve využívání **rozmanitých a pestrých zdrojů** při vedení k hudební tvořivosti. V současné době se nabízí velké množství elektronických i tištěných materiálů, které mohou být užitečné. Pro jejich velké množství se však objevuje riziko nekvalitního nebo nevhodného výběru a ve výsledku vyžaduje po pedagogovi řádnou selekci, poctivou a někdy i časově náročnou přípravu s aktivním kritickým myšlením. Projevem pedagogické tvořivosti je pak hlavně vyrábění vlastních hudebních didaktických pomůcek nebo her užitečných pro danou věkovou skupinu nebo pro individuální potřeby jednotlivých dětí. Dalším přímým vlivem, který může ovlivnit dětský přístup k tvořivým pokusům, je **podpora motivace** k tvořivé činnosti. Deci et al. (2001) trvdí, že by se pedagogové měli soustředit především na mobilizaci vnitřní motivace, která probouzí vnitřní touhu po učení. Nicméně vnější motivace může také probouzet chuť k učení (Cameron 2001) a některé její formy se mohou internalizovat a úspěšně působit na autonomii dítěte (Ryan a Deci 2000). Pedagog by ale měl být velice opatrný a spíše by se měl vyhýbat udělování odměn (např. nálepky), které mohou ubližovat dětské vnitřní motivaci se učit (Deci et al. 2001).

**Nepřímý vliv** pedagoga na dětskou hudební tvořivost může být zřejmý z atmosféry třídy, typu komunikace nebo možnosti volného přístupu k hudebním nástrojům. Zásadním předpokladem rozvoje dětské tvořivosti je vytvoření psychicky **bezpečné atmosféry** a přijímajícího prostředí (Elliot 1995), ve kterém se děti cítí pohodlně a ve kterém nemají obavy objevovat a riskovat (Jackson 2003). Neméně důležitým předpokladem je zaměření podpory na tvořivý proces, kde je dětem umožněno experimentovat a všechny jejich pokusy

jsou přijímány (Rogers 1954, Amabile 1983, Hickey 2001, O'Connor 2012). Pokud tak není učiněno, může hudební tvořivost trpět a její rozvoj být zpomalen. K postupnému utváření sebejistoty a sebevědomí dětí je podstatná vhodná verbální **komunikace** vyvěrající z pozitivních vztahů, vzájemné důvěry a směřující k podpoře dětské tvořivosti. Pro pedagoga to znamená uvědomit si, že neexistují žádné dobré nebo špatné otázky a odpovědi, dle kterých by děti soudila. Williams a Sternberg (1993) přímo doporučuje nechávat prostor dětem k formulaci vlastních otázek a odpovědí, což mimo jiné rozvíjí i jejich intelektuální vývoj. McGreevy (1990) navrhuje také obracet pozornost k dětským zájmům, nabízet možnosti volby, podporovat kladení otázek, používat především otevřené otázky a dát prostor dětským názorům. Woodward (2005) zase zdůrazňuje význam citlivé zpětné vazby, která může zkvalitnit dětské hudební tvoření. Kromě zmíněné psychické pohody je pro rozvoj dětské hudební tvořivosti zásadní i podnětné fyzické prostředí (Runco 1990). V hudebnětvorivém kontextu jde zejména o **volný přístup k hudebním nástrojům**. V mateřských školách se setkáváme nejčastěji s hudebními koutky nebo hudebními košíky, ve kterých jsou k dispozici převážně dětské hudební nástroje z Orffova instrumentáře. Hlavní přínos má dostupnost hudebních nástrojů během volné hry, kdy mají děti více času pro spontánní tvoření individuálně nebo v malých skupinách, a tak se mohou rozvíjet jejich hudební, hudebnětvorivé a sociální schopnosti. Littleton (1991) se ve své studii věnoval vlivu herního prostředí předškolních dětí (4-5 let) na jejich hudební chování a výsledkem výzkumu bylo doporučení větší podpory volné spontánní hudební hry.

### **3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a pedagogická tvořivost**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je závazný dokument pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, který určuje pravidla pedagogické činnosti a podmínky vzdělávání předškolních dětí.

Obsah navržených činností jako prostředku ke vzdělávání je formulován prostřednictvím integrovaných bloků (dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět), které tvoří vnitřně propojený celek vzdělávací nabídky, dílčích vzdělávacích cílů, očekávaných výstupů a rizik.

Ve vztahu k **dětské hudební tvořivosti** by měl pedagog dle RVP PV (RVP PV 2018) zařazovat hry podporující tvořivost, fantazii a představivost, a to v nejrozličnějších oblastech včetně hudební. Měl by plánovitě a systematicky implementovat hudební činnosti směřující

k rozvoji dětské tvořivosti, tvořivého myšlení, řešení problémů a tvořivého sebevyjádření, a tak cílit k dětskému sebevyjádření (fantazijních) představ nebo prožitků prostřednictvím verbálních, výtvarných, hudebních, hudebně improvizčních nebo hudebně-pohybových projevů. Zmínku o dětském elementárním komponování v RVP PV sice nenajdeme, nicméně se ukrývá pod některými obecnějšími doporučeními (např. sebevyjádřením v hudebním projevu). V širším slova smyslu by měl pedagog podněcovat svým hudebněvýchovným působením nejen tvořivost, ale i dětskou nápaditost, utvářet estetické vnímání a odpovědně tříbit hudební vkus.

RVP PV je směrodatný dokument pro pedagogy mateřských škol, kteří za výsledky vzdělávání dětí nesou odpovědnost. Dle tohoto dokumentu a školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) si pedagogové vytváří vlastní třídní vzdělávací plán ve formě, ve které jej pak předkládají dětem. Žádný ze zmíněných programů není sám o sobě pouze striktním výčtem úkolů určených k bezmyšlenkovitému a strojenému plnění. Během celého pedagogického procesu projevují učitelé značnou flexibilitu, s níž se adaptují na nečekané a náhlé změny. Přesto mají stále na paměti cíle, ke kterým by měli směřovat, očekávané výstupy, které by měli u dětí sledovat, rizika, kterým se chtějí vyhnout a vzdělávací nabídku, která jim slouží k dosažení dílčích cílů. RVP PV vkládá velkou důvěru do **tvůrčích pedagogických schopností**, které budou jednak vzdělávací nabídku respektovat a v pedagogické praxi adekvátně konkretizovat vzhledem k možnostem a potřebám dětí, a jednak tuto nabídku všestranně a pestře obohacovat, doplňovat, propojovat a vhodně motivovat. Jedná se tedy, jak je z názvu patrné, o *rámcový* program, který svými hranicemi udává pouze *rámc*e a zároveň ponechává pedagogům dostatek svobody a tvořivosti při jeho naplňování.

RVP PV svými požadavky, podmínkami a pravidly naplňuje teoretickou koncepci tvořivé pedagogiky (Lin 2009).

## **II Praktická část**

V návaznosti na předchozí teoretické poznatky byl realizován praktický výzkum, který je v následujících kapitolách podrobně popsán. Výzkumná část obsahuje organizaci výzkumu, popis užitých metod, celkový průběh realizace, postup při analýze dat, deskripci získaných výsledků a jejich interpretaci a implikaci.

## 4 Výzkum dětské hudební tvořivosti v hudebně vzdělávacím procesu preprimárního vzdělávání

### 4.1 Předmět a organizace výzkumu

**Předmětem výzkumu** je dětská hudební tvořivost a její potenciální rozvoj v rámci formálního předškolního vzdělávání. Ve speciálním výzkumném zájmu jsou také pedagogové a jejich hudebnětvůřivá stimulační funkce.

Cestou k proniknutí do problematiky výzkumu jsem si na počátku stanovila cíle, které mě nasměrovaly k jádru stanoveného předmětu. **Hlavními cíli** výzkumu bylo zjistit:

- zda je možné systematicky rozvíjet dětskou hudební tvořivost v předškolním věku v podmínkách mateřských škol,
- současný stav podpory dětské hudební tvořivosti pedagogy v rámci formálního preprimárního vzdělávání.

Orientace v odborných vědeckých a teoretických studiích a uvedené stanovené cíle ve mně probouzely tendence k predikcím, k nimž výsledky výzkumu budou pravděpodobně směřovat. Podle nich a předvýzkumného pozorování jsem stanovila následující pracovní **hypotézy**:

1. Progres rozvoje hudebnětvůřivých schopností je v experimentálních skupinách výraznější než v kontrolních skupinách.
2. Progres v hudebnětvůřivých schopnostech experimentálních skupin se pozitivně projeví na úrovni dalších základních hudebních schopností (ve srovnání s kontrolní skupinou).
3. Motivační aspekt zvyšuje zaujetí, prohlubuje emocionální prožitek a prodlužuje pozornost dětí.
4. Hudebnětvůřivé pokusy dětí jsou častěji spatřovány u pedagogů implementujících tvořivou pedagogiku do procesu vzdělávání.
5. Hudebnětvůřivé pokusy u dětí jsou častěji spatřovány pedagogy hudebně a hudebnětvůřivě zdatnými.

Uvedené hypotézy jsou v kontextu provedeného výzkumu reflektovány v závěru výzkumu (viz 5.3 Závěry výzkumu).

## 4.2 Výzkumný design

Výzkumný design je rámec postupu, plánování implementace a analýzy výzkumu, kterým se zjišťují odpovědi na výzkumné hypotézy a který zároveň směřuje k naplnění stanovených cílů. V tomto výzkumném projektu byly uplatněny designy kvantitativních a kvalitativních výzkumných studií (Grove 2018).

Designy výzkumu následně představím ve vztahu k výše stanoveným cílům, se kterými neodmyslitelně souvisí a ze kterých logicky vychází:

1. Dětské hudební tvořivosti v předškolním věku a její možnosti systematicky ji rozvíjet v podmínkách mateřských škol se věnoval:
  - kvantitativní design experimentálního výzkumu, který porovnával vliv experimentálního vyučování na experimentální skupinu ve srovnání s kontrolní skupinou prostřednictvím metod pozorování a testování,
  - kvantitativní design neexperimentálního, průřezového typu, jež porovnával korelační působení rodinného hudebního klimatu ve vztahu k dětské hudební tvořivosti.
2. Na současnou situaci podpory dětské hudební tvořivosti pedagogy v rámci formálního preprimárního vzdělávání se zaměřoval:
  - kvantitativní design výzkumu neexperimentální, průřezové povahy se zaměřením na korelační vztahy oblastí pedagogické kreativity a dětské hudební tvořivosti prostřednictvím metody dotazníku,
  - kvalitativní design výzkumu se zakotvenou teorií, při němž se zkoumalo subjektivní vnímání pedagogů ve vztahu k jejich vlastní i dětské hudební tvořivosti prostřednictvím metody rozhovoru.

V rámci uvedených designů výzkumu jsem zmínila užívané metody sběru dat, kterým se v následující kapitole věnuji podrobněji.

## 4.3 Metody sběru dat

V předvýzkumu tvoří stěžejní metodu dlouhodobé zúčastněné pozorování v přímé interakci s dětmi předškolního věku v jejich přirozeném prostředí mateřské školy. Je zaměřeno na dětské tvořivé jednání, tvořivé a fantazijní myšlení, citové projevy, motivační aspekty, externí vlivy a osobnostní rysy v rámci hudebnětvořivých chvil. Cílem této fáze je sběr informací, který mi umožní sestavovat, ověřovat a upravovat metodický a diagnostický

materiál dle spatřovaných potřeb dětí jako aktualizaci dosavadních osvědčených didaktických, metodických a diagnostických materiálů.

Metody použité v hlavním výzkumném projektu jsou logicky rozděleny do dvou stěžejních oblastí: výzkumné šetření s dětmi předškolního věku a šetření s preprimárními pedagogy. V obou oblastech jsou sledovány kvalitativní i kvantitativní parametry. Jejich podrobný popis se nachází v následujících podkapitolách; nyní nabízím jen stručný přehled.

První oblast, tedy **dětská hudební tvořivost dětí předškolního věku**, je zkoumána prostřednictvím kvalitativního typu výzkumu. Hlavní výzkumnou metodou je experiment, konkrétněji design pravého výzkumu – tzv. Solomonův čtyřskupinový design (viz *Tabulka 1*), ve kterém jsou ohlídány všechny zdroje vnitřní validity včetně interakce pretestu s dalšími hrozbami.

Ze dvou mateřských škol jsou děti náhodně (losem) rozděleny na skupiny kontrolní a experimentální. Děti jedné mateřské školy podstoupí pretest dětské hudební tvořivosti, následně experimentální skupiny z obou školek absolvují experimentální vyučování a na závěr jsou všechny děti podrobeny posttestu. Pretest a posttest mají podobu autorského testu hudebnětvorivých rysů, proto je před začátkem výzkumu proveden pilotní výzkum s cílem ověřit funkčnost výzkumného materiálu v jiné mateřské škole. Stejně je to i s testem základních hudebních schopností, který je proveden v čase posttestu u všech dětí. Postupují tak z důvodu hledání korelací mezi hudební tvořivostí a ostatními hudebními schopnostmi. Experimentální vyučování probíhá každý týden se dvěma experimentálními skupinami zvlášť a obsahuje celkem 25 shodných lekcí po 20 minutách hudebnětvorivých aktivit. Tyto chvílky jsou nahrávány audiovizuální technikou tak, aby mohly být později podrobně kvalitativně analyzovány hudebnětvorivé pokusy jednotlivých dětí a jejich hudebnětvorivých produktů.

*Tabulka 1: Experiment*

Solomonův čtyřskupinový design					
	Skupina	Náhodné rozdělení	Pretest	Experimentální vyučování	Posttest
MŠ A	Experimentální	×	×	×	×
	Kontrolní	×	×		×
MŠ B	Experimentální	×		×	×
	Kontrolní	×			×

Rodiče dětí participujících v experimentu obdrželi elektronický dotazník, který mapoval hudebnětvorivé klima v rodinách jako externí činitel rozvoje.

Na druhou oblast, tedy na **stimulaci dětské hudební tvořivosti předškolními pedagogy**, je nahlíženo perspektivou simultánního modelu smíšeného výzkumu QUAN-QUAL, ve kterém mají obě šetření rovnocennou váhu. V kvantitativní části je ke sběru dat zvoleno dotazníkové šetření formou elektronického formuláře a v kvalitativní části je upřednostněna forma polostrukturovaného rozhovoru, který je nahráván na diktafon a následně je provedena transkripce.

#### 4.3.1 Hodnocení rysů dětského hudebnětvorivého myšlení

Tvorba vhodného výzkumného nástroje k hodnocení rysů dětského hudebního tvoření se inspiruje dosavadními testy určenými k podobnému účelu; testem Wang (1985) pojmenovaným *Measures of Creativity in Sound and Music*, Websterovým (1994) testem *Measure of Creative Thinking in Music II* a českým výzkumem hudebnětvorivých rysů Váňové (1989). Test v ucelené podobě a podrobné informace o jednotlivých testových úlohách se nachází níže (viz *Příloha 1*).

Cílem této metody je porovnat úroveň hudebnětvorivého rozvoje před a po ukončení experimentálního vyučování, tedy jestli dochází k rozvoji hudebnětvorivých schopností či nikoliv. Protože by mohlo hrozit nežádoucí ovlivnění totožným výzkumným nástrojem v rámci pretestu a posttestu, volím design pravého experimentu Solomonův čtyřskupinový design. Ten počítá s tímto nežádoucím vlivem, a proto zadává pretest pouze polovině participantů (viz *Tabulka 1*). Touto strategií se zabrání tomu, aby se naplnily některé hrozby narušující vnitřní validitu testu.

Vlastní testování se zaměřuje na zhodnocení rysů divergentního myšlení v hudebních činnostech dětí předškolního věku, zejména 4 až 6letých, jako jsou **fluence**, **flexibilita** a **originalita**. Dalším sledovaným faktorem je **představivost**, která v tomto věkovém období spolu s fantazií hraje důležitou roli a s hudebnětvorivým myšlením je propojuje dialektický vztah. Tyto rysy hudebnětvorivého myšlení jsou v průběhu celého testu sledovány vždy dvakrát, a to nikdy hned po sobě z důvodu zamezení zkreslení výsledků způsobených např. ostychem, neporozuměním nebo nevyhovováním zadaných úloh, poklesem pozornosti. Úlohy zahrnují všechny hudební činnosti, které jsou seřazeny dle didaktické zásady posloupnosti, tedy od nejjednodušších k nejobtížnějším (viz *Tabulka 2*).



Tabulka 2: Struktura testu rysů dětské hudební tvořivosti

Název hudební úlohy	Druh hudební činnosti	Hudební fluence	Hudební flexibilita	Hudební originalita	Hudební představivost
<b>Úloha 1:</b> Metronom	Pohybová	×		×	
<b>Úloha 2:</b> Zvláštní zvuky	Poslechová				×
<b>Úloha 3:</b> Ukolébavka	Pěvecká, improvizací		×		
<b>Úloha 4:</b> Vyrvalostní soutěž	Instrumentální, improvizací	×			
<b>Úloha 5:</b> Koncert	Poslechová				×
<b>Úloha 6:</b> Otravná melodie	Pěvecká, improvizací		×		
<b>Úloha 7:</b> Vyprávění	Instrumentální, kompoziční			×	

Testování probíhá formou hudební pohádky o *Zebře cestovatelce* z toho důvodu, aby se nvočila přirozená atmosféra herního charakteru namísto stresujícího, testovacího. Pohádku, která je přirozeně vyprávěna (nikoliv čtena), doprovází maňasci vytvoření z filcového materiálu. Jejich manipulací se příběh během vyprávění dramaticky znázorňuje. Do činnosti se zapojí více smyslových analyzátorů, jejich prostřednictvím se daří lépe udržet pozornost a zaujetí dětí k činnostem v průběhu testovací doby.

Hodnocení hudebnětvorivých rysů se provádí ve stejném znění v pretestu i v posttestu před a po skončení experimentálního vyučování. Realizuje se individuálně, v nerušené místnosti a celý je zaznamenáván audiovizuální technikou. Při analýze záznamu hodnotím každý hudebnětvorivý faktor podle obecné škálovací stupnice (viz *Tabulka 3*):

Tabulka 3: Obecná škálovací stupnice hudebnětvorivých projevů

0 bodů	Odmítnutí se zapojit,
1 bod	výrazně podprůměrný hudebnětvorivý projev,
2 body	mírně podprůměrný hudebnětvorivý projev,
3 body	mírně nadprůměrný hudebnětvorivý projev,
4 body	výrazně nadprůměrný hudebnětvorivý projev.

Z této obecné hodnotící stupnice vychází následovně specifitější škály pro jednotlivé faktory a úlohy. Při analýze **hudební fluence** (viz *Tabulka 4*) jsem se soustředila zejména na plynulost hudebních odpovědí a jejich jednotlivou odlišnost od ostatních. V **Úloze 1** je úkolem hrát na tělo rozmanité zvuky v pravidelném tempu (jako metronom). V **Úloze 4** se děti snaží vymýšlet různá rytmická ostinata, každé z nich postupně zahrát na pět melodických kamenů a při skoku zpět na první kámen vymyslet nové ostinato (může se propojit se slovním rytmem).

*Tabulka 4: Škálovací stupnice pro hudební fluenci*

	<b>Úloha 1:</b> V jakém rozsahu jsou zvuky odlišné a odpovídající pravidelným úderům?	<b>Úloha 4:</b> V jakém rozsahu je odpověď dítěte plynulá a zároveň odlišná od předchozích ostinat?
0 bodů	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol,
1 bod	dítě nehraje zvuky v pravidelných úderech a opakovaně používá stejné ostinato,	dítě nehraje plynule a opakovaně používá stejné ostinato,
2 body	dítě občas hraje zvuky v pravidelných úderech a ve většině případů je hraje stejným způsobem,	dítě občas nepokračuje plynule a ve většině případů hraje stejná ostinata,
3 body	dítě hraje zvuky v pravidelných úderech ve většině případů a také jsou většinou hrány odlišně,	dítě hraje plynule ve většině případů a také hraje většinou odlišná ostinata,
4 body	dítě hraje zvuky v pravidelných úderech a každý z nich je hrán odlišně.	dítě hraje plynule a každé ostinato je odlišné.

V úlohách sledujících úroveň **hudební flexibility** se zaměřuji na jeden aspekt, se kterým děti manipulují tak, aby co nejméně odpovídal zažitému hudebnímu stereotypu. Například v **Úloze 3** mají děti ve známé písni *Halí, belí* změnit text a v **Úloze 6** změnit melodii ve známé písni *Kočka leze dírou* (viz *Tabulka 5*).

*Tabulka 5: Škálovací stupnice pro hudební flexibilitu*

	<b>Úloha 3:</b> V jakém rozsahu je text písně pozměněn ve srovnání se známým textem?	<b>Úloha 6:</b> V jakém rozsahu je zpívaná melodie pozměněna ve srovnání se známou melodií?
0 bodů	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol,
1 bod	text písně odpovídá textu známé písně,	zpívaná melodie odpovídá melodii známé písně,

2 body	známý text písně je občasně obměňován,	známá melodie písně je občasně obměňována,
3 body	text písně je povětšinou odlišný,	zpívaná melodie je většinou odlišná, jen výjimečně dítě sklouzává ke zpěvu známé melodie,
4 body	text je zcela odlišný od známého.	zpívaná melodie je zcela odlišná od známé.

Faktor **hudební originality** se zaměřuje na zhodnocení unikátnosti, neobvyklosti a novosti hudební odpovědi. V **Úloze 1** analyzuji zvuky a jejich neobvyklost ve srovnání s ostatními dětmi, unikátnost v přechodech ze zvuku na zvuk, pestrost v zapojení různých částí těla apod. V poslední úloze – **Úloze 7** hodnotím originalitu hned dvakrát. Nejprve součtem jmenovaných jedinečných elementů, které se v improvizované hudební odpovědi objevují a dále novostí a neotřelostí rozboru grafického zápisu elementární dětské hudební kompozice (viz *Tabulka 6*).

Tabulka 6: Škálovací stupnice pro hudební originalitu

	<b>Úloha 1:</b> V jakém rozsahu jsou barvy zvuků neobvyklé a unikátní?	<b>Úloha 7 (a):</b> V jakém rozsahu je <u>zvukový příběh</u> dítěte neobvyklý a unikátní v těchto elementech: změny metra a/nebo neobvyklé metrum, velké a/nebo časté dynamické kontrasty, změna tempa, neobvyklé rytmické vzorce, neobvyklé a/nebo malé intervaly, neobvyklé použití zvuků, výměna nástrojů, neobvyklé použití těla při hře na nástroje, jiný neobvyklý element?	<b>Úloha 7 (b):</b> V jakém rozsahu je <u>hudební zápis</u> zvukového příběhu dítěte neobvyklý a unikátní?
0 bodů	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol,
1 bod	dítě hraje pouze známé zvuky (např. tleskání, dupání, pleskání, luskání),	zvukový příběh nezahrnuje žádný neobvyklý element,	hudební zápis je nápodobou notačního zápisu, který dítě zná (např. barevný zápis, notové délky),

2 body	dítě hraje známé zvuky v obměněných formách,	zvukový příběh zahrnuje 1 neobvyklý element,	hudební zápis občasně obměňuje známý způsob notace,
3 body	dítě občas hraje neobvyklé zvuky,	zvukový příběh zahrnuje 2 neobvyklé elementy,	hudební zápis je ve většině osobitý a nápaditý,
4 body	dítě vytváří neobvyklé a relativně unikátní zvuky.	zvukový příběh zahrnuje 3 nebo více neobvyklých elementů.	hudební zápis je zcela osobitý, nápaditý, neobvyklý a relativně unikátní.

**Hudební představivost** v kombinaci s fantazií je poslední sledovaný faktor. Zaměřuje se na dětskou hudební tvořivost jako její neodmyslitelný aspekt. V reakci na zvukový (**Úloha 2**) nebo hudební (**Úloha 5**) podnět dítě popisuje představu, kterou nahrávka nebo živé provedení vyvolalo. Sleduji hlavně fantazijní představivost v závislosti na odpoutání se od běžných stereotypů myšlení ovlivňovaných reálnými situacemi nebo podobami jako reakci na nějaký nekonkrétní zvukový nebo instrumentální podnět (viz *Tabulka 7*).

*Tabulka 7: Škálovací stupnice pro hudební představivost*

	<b>Úloha 2:</b> V jakém rozsahu je odpověď odlišná od běžných myšlenkových stereotypů?	<b>Úloha 5:</b> V jakém rozsahu je odpověď odlišná od běžných myšlenkových stereotypů?
0 bodů	Dítě odmítá plnit úkol,	
1 bod	odpověď popisuje přesnou a reálnou situaci či podobu,	
2 body	odpověď je neobvyklou variací reálné situace či podoby,	
3 body	odpověď popisuje nerealistickou situaci či podobu,	
4 body	odpověď je spojená s neuvěřitelným, abstraktním, nadpřirozeným nebo hypotetickým scénářem.	

#### 4.3.2 Diagnostika dalších základních hudebních schopností

Výzkumný nástroj užitý pro diagnostiku dětí vychází z existujících nestandardizovaných testů základních hudebních schopností u nás (Kodejška 1988) a na Slovensku (Kaščáková 2016). Podobnost spočívá ve způsobu hodnocení i v některých úlohách. Počet úloh snižuji ve srovnání s uvedenými testy na polovinu (tedy z osmi na čtyři) z důvodu udržení vyšší kvality dětské pozornosti. Ze stejného důvodu všechny úlohy ukrývám do motivační pohádky *O neposedných notách*, kterou vyprávím a doplňuji filcovými maňáskovými

postavami. S nimi během příběhu manipulují a příběh dramaticky znázorňují. Předpokládám, že se zapojením vícero smyslových analyzátorů celkově zvýší zaujetí dětí.

Cílem této diagnostiky je porovnat výsledky úrovně posttestu rysů hudebnětvorivého myšlení a diagnostiky dalších základních hudebních schopností, a tak zjistit, zda dochází během experimentálního hudebnětvorivého vyučování rovněž k rozvoji dalších hudebních schopností jako vedlejší produkt. Mezi zmíněné další hudební schopnosti zařazuji v rámci tohoto testu **pěveckoreprodukční schopnosti, hudebně sluchové schopnosti, rytmické cítění, tonální cítění a hudební paměť**. Každá z těchto hudebních schopností se zaměřuje na další podoblasti (viz *Tabulka 8*). Každá z podoblastí, resp. úloh obsahuje ve většině případů čtyři hudební úkoly založené na stejném principu. Úlohy vždy dodržují podobnou strukturu; nejprve zazněla část motivační pohádky, pak instrukce k úkolu, demonstrace učitelem a provedení úkolu dítětem. Celé znění testu je umístěno v příloze (viz *Příloha 2*).

*Tabulka 8: Struktura testu základních hudebních schopností*

Název hudební úlohy		Testované hudební schopnosti
	<b>A.</b>	<b>Pěveckoreprodukční schopnosti</b>
<b>Úloha 1:</b> Skladatel Wolfi	Aa.	Interpretace rytmu písně
	Ab.	Interpretace intonace písně
	Ac.	Celkové hodnocení schopnosti
	<b>B.</b>	<b>Hudebně sluchové schopnosti</b>
<b>Úloha 2:</b> Notička Silačka	Ba.	Citlivost pro hlasitost
<b>Úloha 3:</b> Notička Barevka	Bb.	Citlivost pro barvu tónu
<b>Úloha 4:</b> Notička Výšinka	Bc.	Citlivost pro výšku tónu
	<b>C.</b>	<b>Rytmičné cítění</b>
<b>Úloha 5:</b> Notička Metronomka	Ca.	Citlivost pro rytmickou pulzaci
<b>Úloha 6:</b> Notička Vojačka	Cb.	Citlivost pro metrum
<b>Úloha 7:</b> Notička Tleskačka	Cc.	Citlivost pro rytmus
<b>Úloha 8:</b> Notička Tempovka	Cd.	Citlivost pro změny tempa
	<b>D.</b>	<b>Tonální cítění</b>
<b>Úloha 9:</b> Notička Dalekozračka	Da.	Citlivost pro nedoškálné tóny
<b>Úloha 10:</b> Notička Netrpělívka	Db.	Citlivost pro dokončenost a nedokončenost melodie na tónice

	E.	Hudební paměť
<b>Úloha 11:</b> Sestry Zapomnětlivky	Ea.	Paměť pro rytmus
	Eb.	Paměť pro melodii

Testování probíhá ve stejném časovém období jako postesty hudebnětvorivých rysů, tedy po ukončení experimentu. Proces testování probíhá podobně jako u hodnocení dětských hudebnětvorivých rysů; tedy v oddělené nerušené místnosti s jedním dítětem a s přátelskou herní atmosférou. Celý přibližně třicetiminutový průběh je nahráván audiovizuálním zařízením, prostřednictvím něhož jsou později hudební projevy dětí hodnoceny dle obecné škálovací stupnice (viz *Tabulka 9*):

*Tabulka 9: Obecná škálovací stupnice hudebních projevů*

0 bodů	Odmítnutí se zapojit,
1 bod	výrazně podprůměrný hudební projev,
2 body	mírně podprůměrný hudební projev,
3 body	mírně nadprůměrný hudební projev,
4 body	výrazně nadprůměrný hudební projev.

Tato obecná škálovací stupnice je podkladem pro tvorbu specifitějších škál jednotlivých oblastí. V **Úloze 1** se oblast **pěvecko reprodukčních schopností** věnuje vokální reprodukci známé písně *Kočka leze dírou* a její intonační (Aa.) a rytmickou (Ab.) přesnost. Hodnota bodů Ac. poukazuje na výsledný počet bodů jako neoddělitelnou jednotu intonační a rytmické struktury při pěveckoreprodukčních činnostech (viz *Tabulka 10*).

*Tabulka 10: Škálovací stupnice pro pěveckoreprodukční schopnosti*

<b>Úloha 1: A. Pěveckoreprodukční schopnosti</b>			
	<b>Aa. Interpretace rytmu písně</b>	<b>Ab. Interpretace intonace písně</b>	<b>Ac. Celkové hodnocení pěveckoreprodukční schopnosti (Součet bodů Aa. a Ab.)</b>
0 bodů	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol (0 až 1 bod),
1 bod	velmi časté porušení struktury písně,	velmi časté porušení tonality a struktury písně, zpěv omezen malým	výrazně podprůměrná úroveň pěvecké reprodukce (2 až 3 body),

		tónovým rozsahem v nízké poloze,	
2 body	relativní soulad mezi rytmickou strukturou písně a její reprodukcí je porušen na dvou místech,	pěvecká reprodukce se nepřesně přibližuje melodické linii písně, kterou hrubě porušuje na dvou místech,	mírně podprůměrná úroveň pěvecké reprodukce (4 až 5 bodů),
3 body	relativní soulad mezi rytmickou strukturou písně a její reprodukcí je porušen na jednom místě,	relativně intonačně čistý zpěv je porušen v krajních tónech melodie,	mírně nadprůměrná úroveň pěvecké reprodukce (6 až 7 bodů),
4 body	bezchybné rytmické vyjádření písně se spontánním emocionálním prožitkem.	intonačně čistý zpěv doprovázený emocionálním prožitkem.	výrazně nadprůměrná úroveň pěvecké reprodukce (8 bodů).

Úlohy v sekci **hudebně sluchových schopností** se věnují citlivosti, se kterou děti vnímají hlasitost, barvu a výšku tónu. V **Úloze 2**, tedy v citlivosti pro hlasitost, mají děti dle čtyř úryvků hry na klavír rozeznat, zda běží myška (*p/pp*) nebo medvěd (*f/ff*). Citlivost pro barvu tónu (**Úloha 3**) děti rozlišují dotknutím se jednoho ze sedmi obrázků (hra na kytaru, zpěv pána, hra na klavír, zpěv děvčátka, hra na sopránovou zobcovou flétnu, zpěv babičky, hra na housle) a rozeznáním nahrávek podle toho, kdo písničku *Myšičko, myš* zpívá nebo jaký hudební nástroj ji hraje. Jedná se o hudební nástroje, se kterými se už děti během vzdělávání ve vybraných mateřských školách setkaly. **4. úloha** (citlivost pro výšku tónu) je motivována letem míče, kdy děti opět ukazují na obrázky s míčem letícím vzhůru nebo směrem dolů podle toho, zda druhý tón ve vztahu k počátečnímu ( $f_1$ ) je zahrán výše nebo níže (viz *Tabulka 11*).

Tabulka 11: Škálovací stupnice pro hudebně sluchové schopnosti

Úloha 2, 3, 4: B. Hudebně sluchové schopnosti			
	Ba. Citlivost pro hlasitost	Bb. Citlivost pro barvu tónu	Bc. Citlivost pro výšku tónu
0 bodů	Dítě odmítá plnit úkol,		
1 bod	jeden z úkolů je proveden správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně podprůměrná,		

2 body	dva z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně podprůměrná,
3 body	tři z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně nadprůměrná,
4 body	všechny čtyři úkoly jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně nadprůměrná.

Oblast schopností **rytmického cítění** postihuje dětskou citlivost pro prostředky časového členění hudby jako jsou pulzace, metrum, rytmus a změny tempa. V **Úloze 5** se děti snaží po nácviku dle metronomu najít a udržet pulz během administrátorovy hry na klavír a zpěvu celé písně *Maličká su*. **Úloha 6** vybízí k pleskání na stehna s důrazem na přízvukné doby totožné písně. V **Úloze 8** děti reagují změnou rychlosti chůze nebo běhu na změny tempa podle hry na klavír stejné písně. **Úloha 7** uzavírá hodnocení v oblasti rytmického cítění citlivostí pro rytmus tak, že děti vytleskávají (a zpívají) rytmus známé písně *Skákal pes* (viz *Tabulka 12*).

Tabulka 12: Škálovací stupnice pro rytmické cítění

Úloha 5, 6, 7, 8: C. Rytmické cítění				
	Ca. Citlivost pro rytmickou pulzaci	Cb. Citlivost pro metrum	Cc. Citlivost pro rytmus	Cd. Citlivost pro změny tempa
0 bodů	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol,
1 bod	pohybové vyjádření rytmické pulzace je kromě dvou taktů hrubě porušované,	pohybové vyjádření metra písně je kromě dvou taktů hrubě porušováno,	rytmická struktura písně je hrubě porušována, soulad rytmu písně a pohybového vyjádření se objevuje pouze ve dvou taktech,	soulad tempa a pohybového vyjádření se objevuje pouze ve dvou taktech,
2 body	relativní soulad mezi rytmickou pulzací a jejím pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu dvou taktů,	relativní soulad mezi metrem a jeho pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu dvou taktů,	relativní soulad mezi rytmem a jeho pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu dvou taktů,	relativní soulad mezi změnami tempa a jejich pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu dvou taktů,



3 body	relativní soulad mezi rytmickou pulzací a jejím pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu jednoho taktu,	relativní soulad mezi metrem písně a jeho pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu jednoho taktu,	relativní soulad mezi rytmem písně a jeho pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu jednoho taktu,	relativní soulad mezi změnami tempa a jejich pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu jednoho taktu,
4 body	bezchybné vyjádření rytmické pulzace je doprovázeno spontánním emocionálním prožitkem.	bezchybné vyjádření metra je doprovázeno spontánním emocionálním prožitkem.	bezchybné vyjádření rytmu písně s přesným pohybovým vyjádřením je doprovázeno spontánním emocionálním prožitkem.	bezchybné pohybové vyjádření změn tempa je doprovázeno spontánním emocionálním prožitkem.

Identifikace nedošklých tónů a dokončenost nebo nedokončenost melodie na tónice jsou úlohy, kterými je měřena úroveň citlivosti schopnosti **tonálního citění**. V **Úloze 9** děti rázně upozorňují slovem „chyba“ na nedošklé tóny ve známé písni *Kočka leze dírou*. **Úloha 10** děti vybízí k doteku obrázků symbolizujících dokončenost – popsané knihy, nebo nedokončenost – rozepsané knihy podle toho, zda zahrané úryvky melodie na klavír se jim jeví jako dokončené či nedokončené (viz *Tabulka 13*).

Tabulka 13: Škálovací stupnice pro tonální citění

Úloha 9, 10: D. Tonální citění		
	Da. Citlivost pro nedošklé tóny ve známé písni	Db. Citlivost pro dokončenost a nedokončenost melodie na tónice
0 bodů	Dítě odmítá plnit úkol,	Dítě odmítá plnit úkol,
1 bod	tři chybné označení nedošklých tónů,	maximálně jeden z úkolů je proveden správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně podprůměrná,
2 body	dvě chybné označení nedošklých tónů,	dva z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně podprůměrná,

3 body	jedno chybné označení nedoškálných tónů,	tři z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně nadprůměrná,
4 body	bezchybné označení nedoškálných tónů.	všechny čtyři úkoly jsou provedeny bezchybně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně nadprůměrná.

**Hudební paměť** (viz *Tabulka 14*) jako poslední sledovaná hudební schopnost cílí na zachycení míry, do které jsou děti schopné udržet v paměti a porovnat dva rytmické nebo melodické úryvky zahrané na klavír bezprostředně po sobě (**Úloha 11**).

*Tabulka 14: Škálovací stupnice pro hudební paměť*

<b>Úloha 11: E. Hudební paměť</b>		
	<b>Ea. Paměť pro rytmus</b>	<b>Eb. Paměť pro melodii</b>
0 bodů	Dítě odmítá plnit úkol,	
1 bod	jeden z úkolů je proveden správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně podprůměrná,	
2 body	dva z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně podprůměrná,	
3 body	tři z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně nadprůměrná,	
4 body	všechny čtyři úkoly jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně nadprůměrná.	

#### 4.3.3 Experimentální vyučování

Fázi samotného experimentálního vyučování předchází fáze **orientační**, během které zjišťují podmínky prostředí, organizace a klimatu dvou vytipovaných mateřských škol a provádím informační rozhovory s tamními učitelkami s cílem předběžně zmapovat prostředí pro hudebnětvorivý experiment a organizační záležitosti spojené s průběhem výzkumu. Pedagogický personál konfrontují s potřebami spojenými se svým výzkumným úkolem a zároveň nejen registrují, ale i analyzují a hodnotím podmínky pro plánovanou realizaci výzkumu.

Vlastní **experimentální vyučování** probíhá ve dvou mateřských školách jednou týdně po dobu 20 minut. Celkem takových lekcí s hudebnětvorivým programem probíhá 25 (viz *Příloha 3*). Hlavní výzkumnou metodou v této oblasti je pozorování, a to přímé, zúčastněné

a nestrukturované. Hudebnětvorivé lekce se zaznamenávají fotoaparátem už v průběhu lekcí pro záznamy pro pozdější hlubší analýzu produktů. Písemný záznam se provádí bezprostředně po každé experimentální lekci. Kromě pozorování přímého volím i pozorování nepřímé, které umožňuje zpětně z audiovizuálních záznamů všech lekcí analyzovat dětské hudebnětvorivé projevy jednotlivých dětí, které by jinak mohly být v rámci kolektivu opomenuty nebo nepostřehnuty. Nepřímé pozorování je velice důležité právě u této věkové skupiny z toho důvodu, že děti předškolního věku většinou ještě neumí psát, a tak hudebnětvorivé projevy mají zřídka grafickou podobu, ale naopak velice často podobu improvizace, kterou by nebylo jednoduché zachytit pouze z přímého zúčastněného pozorování v kolektivu dalších dětí. Ze záznamů je také možné sledovat další projevy dětí, jako např. zaujetí, motivaci, charakter, povahové vlastnosti, kolegiální chování, chování v kolektivu apod.

Každá z lekcí je motivována příběhem, ve kterém má hlavní roli holčička Hudběnka (filcový maňásek), jež prožívá různé situace a děti ji pomáhají je vyřešit prostřednictvím hudebních a hudebnětvorivých úkolů. Příběhová linie umocňuje délku udržení dětské pozornosti a prohloubuje jejich zájem o úkoly. Pro každou lekci jsou stanoveny většinou tři hudebnětvorivé úkoly (vedoucí k dosažení cílů lekce), které respektují didaktické zásady posloupnosti, tedy od nejjednodušších k nejobtížnějším. Nejdříve děti převážně napodobují, následně se orientují a variují ve vymezeném hudebním prostoru a v závěrečné fázi přetvářejí nebo tvoří samostatně s respektem k nabytým hudebním zkušenostem a osvojeným hudebním pravidlům. Kromě motivace a úkolů si pro každou lekci stanovují cíl toho, co si děti během vyučování procvičí a co se naučí nového. Všechny tyto aspekty (vhodnost a srozumitelnost motivace, přiměřenost v nárocích, obsah, proces a produkt hudebnětvorivých úloh a plnění stanovených cílů) po ukončení lekce reflektují a analyzují, jak sepsáním poznámek bezprostředně po ukončení lekce, tak zpětně nepřímo prostřednictvím audiovizuálních nahrávek.

Cílem pozorování bylo hledat a nacházet optimální cesty rozvoje dětské hudební tvořivosti v hudebněvýchovné praxi předškolního vzdělávání, odbourávat nejistotu z riskování a experimentování, budovat základy respektu hudebních pravidel, probouzet zájem, zvědavost a fantazii prostřednictvím hudebnětvorivých úkolů. Objektem pozorování byly děti předškolního věku ze dvou mateřských škol zařazených do experimentálních skupin. Předmětem pozorování byly hudebnětvorivé projevy, sledování hudebnětvorivých procesů

vedoucích k produktům, ale i chování a jednání dětí související s hudebnětvorivými činnostmi.

#### **4.3.4 Dotazník pro rodiče dětí**

Aby byl kvalitativní obraz výzkumného projektu zaměřený na děti předškolního věku co nejkomplexnější, zaměřuji se také na hudební a zejména hudebnětvorivé klima v rodině dětí zapojených do experimentu. V tomto období hraje velkou roli mateřská škola, ale stále zásadní a určující je rodinné prostředí.

Tvorba výzkumného nástroje částečně vychází z již provedených podobných dotazníků pro rodiče dětí předškolního věku zapojených do výzkumu dotýkajících se rodinného hudebního klimatu (Kodejška 1988, Kašćáková 2016) a z anamnestického dotazníku pro faktory hudebnětvorivého klimatu a ze zjišťování vlivu sociokulturního okolí na rozvoj hudebnosti dítěte mladšího školního věku (Váňová 1989).

Dotazník jako výzkumný nástroj je sestaven tak, aby nezabral respondentovi více než 15 minut. Jeho srozumitelnost, čtivost a chápání významu položek je ověřena a diskutována s několika zkušebními respondenty jako součást předvýzkumné fáze. Následně je odeslán rodičům dětí na emailové adresy, kde jej prostřednictvím odkazu mohou vyplnit elektronicky prostřednictvím Google Formulářů. Typ dotazníku je polostrukturovaný, v němž se objevují jak otázky uzavřené, tak otázky otevřené. Struktura otázek je konstruována tak, aby jejich pořadí směřovalo od nejjednodušších k obtížnějším a zároveň od obecných ke specifickým. Obsahově je rozdělen do logických sekcí: informace o výzkumu a etický souhlas s účastí v něm, identifikační otázky, kontakt rodiny s hudbou, stimulační funkce rodičů, hudební tvořivost v rodině a závěrečné poděkování a prostor pro připomínky. Celé znění dotazníku je umístěno v příloze (viz *Příloha 4*).

#### **4.3.5 Dotazník pro pedagogy mateřských škol**

V oblasti výzkumu s pedagogy mateřských škol se provádí jak kvantitativní výzkum, tedy dotazníkové šetření, tak kvalitativní, tedy rozhovory, aby celkový obraz problematiky stimulace dětské hudební tvořivosti v kontextu formálního předškolního vzdělávání byl ucelený. Předpokládám, že dotazníkové šetření poskytne velké množství dat z mateřských škol z různých koutů republiky, ale neumožní mi hlubší proniknutí do komplexní problematiky spojené s hudebnětvorivou pedagogickou činností. Proto dotazníkové šetření doplňuji ještě polostrukturovanými rozhovory.

Vyplnění dotazníku nemá respondentovi zabrat déle než 25 minut. Jeho srozumitelnost, čtivost a chápání významu položek je ověřeno a diskutováno s několika zkušebními respondenty jako součást předvýzkumné fáze. Následně je odeslán všem pedagogům mateřských škol v dostupném výběru s aplikací náborové techniky *sněhové koule*, kdy oslovení pedagogové šíří dotazníky dále mezi své kolegyně, spolužáky, známé apod. Odkaz na dotazník je možné jednoduše šířit zkopírováním a přeposláním. Jeho typ odpovídá polostrukturovanému dotazníku, v němž převážnou část tvoří otázky uzavřené omezující se na škálované odpovědi dle Lickertovy stupnice. Ostatních několik otázek je otevřených s úmyslem nechat prostor na výčet nebo objasnění svých názorů. Struktura otázek je formulována tak, aby jejich řazení odpovídalo směru od nejjednodušších k obtížnějším a zároveň od obecných ke specifickým. Sestavování výzkumného nástroje je inspirováno teoretickou rámcovou koncepcí tvořivé pedagogiky podle Lin (2011), podle níž jsou vytvořeny hlavní obsahové kategorie. Obsahově je dotazník rozdělen do těchto sekcí: informace o výzkumu a etický souhlas s účastí v něm, identifikační otázky, tvořivé učení, tvořivé vyučování, výuka k tvořivosti, já jako hudebnětvůřivý(á) učitel(ka), hudební tvořivost dětí ve volné hře, hudební tvořivost dětí v řízených hudebních chvílích a závěrečné poděkování a prostor pro připomínky. Celé znění dotazníku je uvedeno v příloze (viz *Příloha 5*).

#### **4.3.6 Rozhovor s učitelkami mateřských škol**

Rozhovory s učitelkami z mateřských škol prohloubí kvantitativní dotazníkové šetření o kvalitativní data, a tak utvoří ucelený obraz toho, jakým způsobem učitelky v českých mateřských školách podporují rozvoj dětské hudební tvořivosti v rámci formálního předškolního vzdělávání.

Za výzkumnou metodou je zvolen polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který pomáhá držet se plánovaného směru toku rozhovoru, zároveň ale utváří prostor pro doplňující otázky k zajímavým tématům nebo dovysvětlení nejasností. V předvýzkumné fázi ověřuji srozumitelnost a porozumění kladeným otázkám a celkové struktuře rozhovoru na několika zkušebních particípantech. Jednotlivé rozhovory trvají v rozmezí mezi 45 až 60 minutami a jsou nahrávány na diktafon. Kvůli vážné koronavirové pandemii některé z rozhovorů neprovádím přímo, ale elektornicky prostřednictvím technologií. Fáze setkání s particípanty má vždy obdobný průběh: úvod, kdy se seznámíme, navážeme příjemnou atmosféru, představím výzkumný projekt a předpokládaný průběh a vyplníme potřebnou dokumentaci (informovaný souhlas). Dále probíhá samotné jádro rozhovoru a závěr, ve kterém si vše

shrňeme a domluvíme se na další případné spolupráci. Jádro rozhovorů je rozděleno do několika tematických okruhů směřujících od témat nejobecnějších po specifické: identifikační otázky, práce v mateřské škole, hudební chvíle, dětská hudební tvořivost, hudební schopnosti učitelky a vzdělávání učitelek mateřských škol. Strukturu celého rozhovoru rozděleného dle výše zmíněných sekcí přikládám do přílohy (viz *Příloha 6*).

#### **4.4 Výzkumný vzorek a jeho nábor**

Výzkumný projekt se zaměřuje na rozvoj dětské hudební tvořivosti v předškolním věku ve formálním preprimárním vzdělávání. Pro potřeby výzkumu pracuji zejména s dětmi od 4 do 7 let věku, kteří navštěvují mateřskou školu, přestože předškolní vzdělávání je určeno zpravidla dětem od 3 let. Jedná se totiž o děti zkušenější a zralejší v myšlení. Předpokládám, že jejich verbální schopnosti jim umožňují popisovat nálady a nápady, dokážou se učit respektovat elementární hudební pravidla, soustředit se na detaily, zatímco podstatné charakteristiky pro tvořivost jako je fantazie, hravost, zvědavost, motivovanost a spontaneita stále nemizí, pokud jsou citlivě usměrňovány a stimulovány. V souvislosti s jejich každodenními projevy jako jsou pohyb a zpěv je rozvoj tvořivosti zcela přirozenou a nezbytnou součástí všestranného hudebního rozvoje.

Pro nábor participantů do experimentálního výzkumu je zvolena technika účelového výběru. Vybrány jsou dvě mateřské školy, které jsou si svým vzdělávacím systémem a přístupem k dětem velice podobné, i když jsou od sebe vzdálené téměř dvě stě kilometrů; jedna je v Praze, druhá v Kraji Vysočina. Obě jsou soukromé, vycházejí ze zahraničního španělského vzdělávacího modelu a ze zkušeností českého občanského sdružení *Parentes*, úzce spolupracujícího s rodiči dětí a mezi jejich hodnoty patří získávání dobrých návyků, ctností a křesťanská výchova. Zásadním důvodem volby těchto předškolních institucí je to, že mě děti v obou institucích již z předešlých let dobře znají, což považuji za více než žádoucí, zejména v přirozeném působení na jejich psychickou pohodu v čase probíhajícího výzkumu (především pak v individuálním testování). Účelově vybírám i rodiče těchto dětí k dotazníkovému šetření, jejichž pohled na rodinné hudební klima dotvoří obraz kvalitativního pohledu na problematiku.

Výzkum s pedagogy mateřských škol je zahrnut do tohoto projektu z toho důvodu, že právě pedagogové jsou ti, kteří se významně podílí na stimulaci dětských hudebnětvůrčivých schopností jako trvalého rysu jejich osobností. Ne vždy děti vyrůstají v rodinném klimatu obohaceného hudbou jako významnou hodnotou, a tak se předškolní vzdělávání může stát

prvním prostředím, ve kterém se s hudebními, resp. hudebnětvůrčími činnostmi setkávají. Aktivita dává dítěti mantinely v podobě elementárních hudebních pravidel a zároveň svobodu v jejich kombinování, variacích a experimentování, čímž se probouzí seberealizační tendence a utváří se vlastní sebepojetí. Pedagog by měl být citlivý ve způsobu podpory jednotlivých dětí disponujících rozmanitými vlastnostmi a charakterovými znaky. Měl by utvářet příjemnou, laskavou a důvěrnou třídní atmosféru, podporovat hudebnětvůrčí snahy, jemně je usměrňovat a sám být tvořivý ve vyučování, procesu učení dětí a jejich vedení k tvořivosti. Všechny tyto aspekty učitelské profese jsou velmi důležité v rozvoji dětské hudební tvořivosti, proto jim věnuji rozsáhlou oblast výzkumu i v tomto projektu. Do kvantitativního výzkumu zahrnujícího pedagogy mateřských škol je zvolen způsob výběru respondentů pomocí techniky *sněhové koule*. Přesto, že se této strategie využívá převážně v kvalitativním výzkumu, byla i pro tento typ účinná. Oslovení pedagogové strategickým nábojem dostupného výběru se zapojili do dotazníkového šetření a následně požádají o zapojení i své kolegyně a kolegy na pracovištích nebo spolužáky ze studií. Pro nábor účastníků v kvalitativní části volím strategii dostupného výběru s cílem pestrého kvótního zastoupení pedagogů.

#### **4.5 Etika výzkumu**

Předvýzkum a hlavní část výzkumu realizovaná v českém prostředí proběhla v souladu s etickým kodexem Univerzity Karlovy a po předložení žádosti bylo pro celý projekt vydáno souhlasné stanovisko *Komisi pro etiku výzkumu PedF UK*. Žádost obsahovala formulář o posouzení projektu, charakteristiku výzkumného týmu a vzory formulářů informovaného souhlasu.

V části výzkumného šetření s dospělými osobami si informovaný souhlas vyplňovali přímo potenciální účastníci. V případě výzkumu s dětmi předškolního věku byly tyto záležitosti diskutovány podrobněji se zákonnými zástupci, kteří obdrželi informovaný souhlas a svým podpisem ztvdili účast dětí ve výzkumu.

Formuláře informovaných souhlasů obsahovaly informace o předmětu, cílech a účelu výzkumu, způsobu sběru dat, jejich ukládání a prezentování, práci s identifikačními údaji a jejich anonymizaci, postup a provedení výzkumného šetření, informace o dobrovolné účasti i možném odstoupení v jakékoli fázi výzkumu s absencí konsekvencí. Všechny tyto formuláře s citlivými údaji byly uchovávány v uzamykatelné skřínce a po obhajobě disertační práce budou zlikvidovány. Data v elektronické podobě budou uchovávána na

bezpečném úložišti Univerzity Karlovy po dobu deseti let, než budou smazána. Toto období může být prodlouženo, pokud se ukáže, že jsou data užitečná pro budoucí publikování a pokud s tím participantů nebo jejich zákonní zástupci ve formuláři souhlasili.

#### 4.6 Průběh výzkumu

Ve školním roce **2016/2017** probíhala fáze předvýzkumu, ve které jsem během své práce učitelky mapovala dětské tvořivé chování v rámci řízených a spontánních hudebních činností. Postupně jsem si sestavovala strukturu a rozvrh experimentálních lekcí pro děti předškolního věku. Kromě toho jsem se zaměřila na tvorbu diagnostického materiálu potřebného pro všechny oblasti výzkumu. V této fázi jsem se také soustředila na dvě vytipované mateřské školy pro hlavní část výzkumu, ve kterých jsem v rámci orientační etapy diskutovala s učitelkami, seznamovala se s prostředím i dětmi. Významnou finanční podporou bylo schválení projektu Grantové agentury Univerzity Karlovy (dále GA UK) na následující tři roky. Umožnil mi nákup potřebné techniky pro záznam realizace výzkumu, výtvarných a kancelářských potřeb ke ztraktivnění motivačních příběhů a také dětských hudebních nástrojů užívaných během diagnostik a hudebnětvorivých aktivit.

Školní rok **2017/2018** jsem strávila na zahraniční stáži v anglickém Yorku ve Velké Británii. Zde jsem měla možnost pozorovat tamní děti v několika školách v rámci jejich formálního hudebního vzdělávání a následně jsem uskutečnila rozhovory s jejich učitelkami (výsledky tohoto projektu nejsou součástí disertační práce; byly však odeslány do odborného časopisu *British Journal of Music Education*, nyní je článek v recenzním řízení). Před provedením těchto rozhovorů jsem žádala o schválení výzkumného projektu etickou komisí (Arts and Humanities Ethics Committee, University of York), která žádosti vyhověla. Se všemi výzkumnými nástroji – rozhovory, dotazníky a diagnostický materiál, byla provedena pilotáž (v českém prostředí), která ověřovala jejich srozumitelnost, čtivost, přehlednost a validitu. Během stáže jsem si prohloubila a zároveň rozšířila vědomosti spojené s dětskou hudební tvořivostí prostřednictvím intenzivního studia odborných a vědeckých materiálů v anglickém jazyce. Přínos jsem vnímala i v rovině pedagogické praxe, kdy mi bylo umožněno pozorovat třídy a nechat se inspirovat samotnými učitelkami pro mou další hudebnětvorivou práci v českém prostředí (Slavíková 2019a, Slavíková 2019b).

Ve školním roce **2018/2019** probíhala realizace hlavní části výzkumu v České republice. Experiment jsem započala v měsíci září, kdy proběhl pretest rysů dětského hudebnětvorivého myšlení u všech dětí z jedné mateřské školy. Následně byly skupiny dětí



ze dvou vytipovaných mateřských škol losem rozděleny na experimentální a kontrolní skupiny. Experimentální skupiny byly podrobeny jednou týdně lekci hudebnětvorivého vyučování. Od měsíce května probíhaly posttesty hodnocení rysů hudebnětvorivého myšlení a diagnostiky ostatních hudebních schopností všech dětí. Na podzim byly rozeslány elektronické dotazníky rodičům dětí zapojených v experimentu a v měsíci lednu byly odeslány i dotazníky pedagogům mateřských škol. V měsíci únoru byla nově zřízena Etická komise Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, jíž jsem požádala o zpětné zhodnocení projektu vzhledem k zahrnutí citlivé věkové skupiny, a která mi vydala dodatečné doporučení.

V závěrečném školním roce **2019/2020** byl rozsah výzkumu utlumen a zaměřen pouze na provádění rozhovorů s učitelkami mateřských škol. Bohužel jej zkomplikovala koronavirová pandemie a některé musely být provedeny elektronicky nebo písemně. V měsíci lednu byla publikována autorská publikace *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání* (Slavíková 2020), která byla výstupem tříletého projektu GA UK. V průběhu roku jsem se soustředila zejména na analýzu veškerých získaných dat, jejich deskripci a adekvátní interpretaci pro výslednou podobu disertační práce.

## **4.7 Analýza dat**

V následujících podkapitolách stručně popisuji postup v procesu analýzy dat veškerých použitých výzkumných metod od nasbíraných zdrojových dat až po jejich finální interpretační podobu.

### **4.7.1 Testování**

Zdrojová data z testování (hodnocení rysů dětské hudební tvořivosti a dalších základních hudebních schopností) měla podobu audiovizuálních nahrávek. Ty jsem postupně nepřímo **pozorovala** a hodnotila jednotlivé položky dle předem stanovených **škálovacích stupnic**. Výsledné hodnoty jsem zapisovala z individuálních hodnotících archů do tabulek v programu Word Excel. Vznikl tak přehledný prostor pro **analýzu prvního a druhého stupně** s oporou o statistické metody. Mohla jsem výsledky porovnávat, jednotlivé hodnoty oblastí zprůměrovat, vypočítat medián, určit reliabilitu testů, korelace jednotlivých položek apod. Výsledné hodnoty pak byly připraveny ke grafickému zpracování, verbální **deskripci a interpretaci**.

#### 4.7.2 Pozorování

Analýza pozorování měla v případě tohoto výzkumu několik podob. V orientační fázi experimentu se jednalo o **pozorování přímé** a zúčastněné a výstupem byl **nestrukturovaný záznam** kategorizovaný jen podle oblastí, na které jsem se chtěla zaměřit. Dále jsem **přímé zúčastněné pozorování** uplatnila i v rámci hudebnětvorivých lekcí, kdy jsem si bezprostředně po jejich ukončení poznamenala postřehy z provedených lekcí. Opět měly podobu **nestrukturovaného záznamu**, který sloužil jako doplněk k nepřímému pozorování a spolu s ním tvořily celek, jež sloužil jako podklad k analýze, deskripci a interpretaci experimentálního vyučování. Většinou část projektu však tvořilo **nepřímé pozorování** z audiovizuálních nahrávek. Část z nich byly nahrávky z testování dětí, které byly dále vyhodnocovány dle škálovacích stupnic (viz 4.7.1 *Testování*). Druhá část nahrávek byla z jednotlivých hudebnětvorivých experimentálních lekcí. Ty jsem shlédla opakovaně se zaměřením vždy na různé oblasti (např. hudebnětvorivé produkty, hudebnětvorivé chování apod.) a podle nich také zaznamenávala graficky, notovým zápisem či verbálně. V závěrečné fázi jsem pak shromážděné materiály a poznámky z pozorování strukturovala do logických **tematických celků**, učinila jejich **deskripci** a **interpretaci**, doplňovala situačním nebo odborně-teoretickým kontextem a dokládala obrázky, fotografiemi, grafickými názory nebo notovými podklady.

#### 4.7.3 Dotazník

Zdrojová data z dotazníku (pro rodiče a pedagogy mateřských škol) byla **převedená** z online Google Formulářů do tabulek v programu Word Excel. Zde byla rozdělena na data s nominálními a ordinálními údaji. Některé nominální údaje byly transformovány do zkratk – kódů (např. výčet vlastněných hudebních nástrojů) pro snadnější orientaci a některé byly ponechány v původním znění (např. vlastní názory). S ordinálními daty jsem nadále pracovala jako s připravenými hodnotami vhodnými pro statistickou **analytickou práci prvního** (např. absolutní a kumulativní četnosti, průměry) **a druhého stupně** (např. korelační vztahy mezi vymezenými kategoriemi). Tyto výsledky jsem verbálně **popsala**, **interpretovala** a doplnila přehledným znázorněním grafů nebo tabulek.

#### 4.7.4 Rozhovor

Analýzou dat rozhovorů s učitelkami mateřských škol mě provedly publikace od Cohena et al. (2011) a Robsona a McCartana (2016). Začala jsem fází tzv. **transkripce**, kdy byly provedené audio nahrávky rozhovorů přepisovány do písemné formy. Během této etapy jsem

se podrobněji seznámila s výzkumnými daty a s obsahem rozhovorů. Po přepsání rozhovorů jsem tyto dokumenty vložila do počítačového programu NVivo, který jsem využívala během celého procesu organizace a analýzy. Následoval indukční proces tematické analýzy, který byl zahájen **kódováním**. Kódování je proces, při kterém jsou informace přiřazovány ke stanoveným kódům. Stanovené kódy byly v další etapě analýzy – **kategorizaci** – shromažďovány do **kategorií** dle souvisejícího obsahu. Opakovaně jsem zvažovala zvolené kategorie, subkategorie a kódy až jsem došla k vytvoření uspořádané a logické struktury. Závěrem byla strukturovaná data **interpretována** a doplněna doslovnými **citacemi** participantů jako podpora jejich argumentů.

## 5 Výsledky výzkumu

Následující kapitoly, které obsahují výsledky výzkumu, jsou rozděleny do dvou logicky souvisejících oblastí:

- výsledky výzkumu zahrnující děti předškolního věku (výsledky experimentu a s ním související testování, pozorování a dotazníkové šetření s rodiči),
- výsledky výzkumu zahrnující předškolní pedagogy (výsledky dotazníkového šetření a rozhovorů).

### 5.1 Výsledky experimentu

Do výsledků experimentu jsem zahrnula všechny oblasti výzkumu, které souvisely s kvalitativním šetřením problematiky dětské hudební tvořivosti, jako jsou testy hudebnětvorivých a dalších základních hudebních schopností, vlastní experimentální vyučování a dotazníkové šetření s rodiči.

#### 5.1.1 Pretest a posttest hudebnětvorivých schopností

Pretest a posttest, tedy vstupní a výstupní prověrka hudebnětvorivých schopností proběhla před experimentálním vyučováním v jedné mateřské škole a na konci v obou školách (viz 4.3 *Metody sběru dat*). Z celkem 34 dětí podstoupilo pretest 17 dětí a posttest všechny děti, tedy celkem 34 (viz *Tabulka 15*). Věk dětí v pretestu se pohyboval v rozmezí od 4 let a 1 měsíce po 6 let a 1 měsíc. V posttestu se rozmezí pohybovalo od 4 let a 6 měsíců po 6 let a 10 měsíců. Pro zachování jejich anonymity jsem každému dítěti přiřadila číslo, které jsem užívala během celé práce s daty.

Tabulka 15: Počty dětí zapojených do jednotlivých částí experimentu

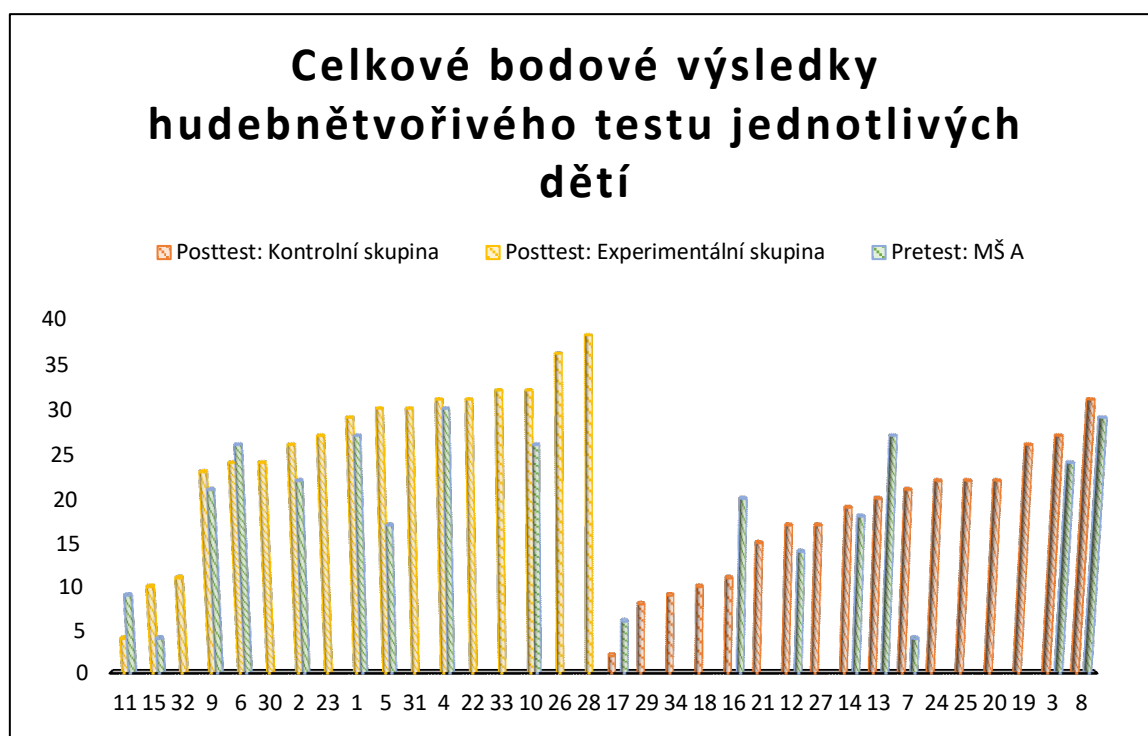
Počty dětí zapojených do jednotlivých částí experimentu				
	Skupina	Pretest	Experimentální vyučování	Posttest
MŠ A	Experimentální	9	9	9
	Kontrolní	8		8
MŠ B	Experimentální		8	8
	Kontrolní			9

Celkem bylo 7 testovacích úloh rozděleno do 13 hodnocených podúkolů, kdy za každý mohly děti získat body v rozsahu 0–4. Maximum získaných bodů celkem mohlo být tedy 52. V pretestu se pohybovalo celkové hodnocení mezi 2 až 29 body, v posttestu pak od 2 bodů do 38. Srovnání celkového zisku bodů z testů v přepočtu na skupiny nebo jednotlivce je zřejmé z následující tabulky (viz *Tabulka 16*) a názorného grafu prezentujícího body jednotlivců získané v obou testech (viz *Graf 1*). Je z nich zřejmé, že děti experimentálních skupin průměrně dosáhly vyššího bodového hodnocení, a to zejména v posttestech. Celkový součet bodů skupin zkresluje kvůli nerovnoměrnému zastoupení dětí ve skupinách, proto je v tabulce uveden také průměrný počet bodů připadající na jedno dítě skupiny. Zatímco rozdíl mezi průměrným počtem získaných bodů v pretestu mezi experimentální a kontrolní skupinou byl 2,4 bodů, v posttestu u MŠ A dosáhl hodnoty 4,7 bodů a u MŠ B dokonce 11,8 bodů.

Tabulka 16: Přehled získaných bodů v hudebnětvůrčivých testech v přepočtu na skupinu a jednotlivce

Test hudebnětvůrčivých schopností					
Celkový součet bodů skupiny/Průměrná hodnota bodů na 1 dítě skupiny					
Typ MŠ	Skupina	Pretest		Posttest	
		Součet	Průměr	Součet	Průměr
MŠ A	Experimentální	182	20,2	209	23,2
	Kontrolní	142	17,8	148	18,5
MŠ B	Experimentální			229	28,6
	Kontrolní			151	16,8

Graf 1: Srovnání bodových výsledků hudebnětvorivých testů u jednotlivých dětí



V pretestech ve většině případů děti dosáhly nižšího hodnocení než v posttestu. Úmyslně nebyly zařazeny do pretestů všechny děti z toho důvodu, aby byl z těchto dat zřejmý *tzv. proces zrání a přirozený vývoj*, který bývá v metodologii výzkumu označován za jeden z činitelů hrozeb vnitřní validity. Zejména v předškolním věku, kdy děti dělají velké pokroky měsíc od měsíce, stávají se zkušenějšími, staršími a zralejšími (v tomto případě byl rozestup mezi testováním přibližně 8 měsíců), je nutné jej brát v úvahu. Další důvod, proč nebyly do pretestu zahrnuty všechny děti, bylo předejít hrozbě *interakce pretestu a posttestu*. Protože se jednalo o tentýž výzkumný nástroj, mohlo by být měření ovlivněno např. zapamatováním některých úloh, resp. opakování jejich řešení (což se mimochodem potvrdilo u dítěte 2, které v kompoziční úloze č. 7 zvolilo stejné hudební nástroje, a dokonce kompozici velice podobně graficky znázornilo jak v pretestu, tak v posttestu).

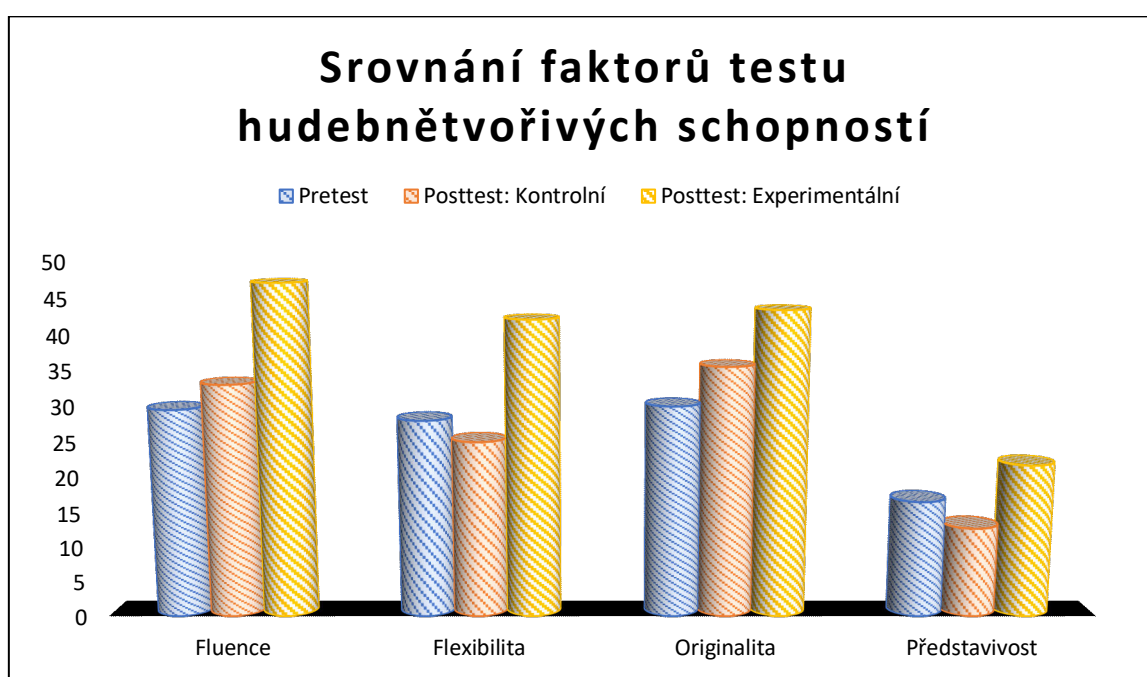
Z grafu výše (viz *Graf 1*) lze vyčíst nízké hodnocení jednotlivců kolem 10 bodů a níže, které je nutné objasnit. Musím uvést, že nepoukazovalo na neschopnost, ale spíše značilo ve všech případech velkou nejistotu, ostýchavost, stydlivost z přítomnosti výzkumníka nebo obavy z riskování, experimentování a chybování. Jednalo se zejména o děti se stydlivější a tišší povahou.

Na první pohled je z grafu tedy zřejmé, že experimentální skupina dosáhla vyššího počtu bodů v posttestech hudebnětvorivých schopností. Téměř s jistotou se lze domnívat,

že experimentální hudebnětvůřivé vyučování pozitivně stimulovalo rozvoj dětské hudební tvořivosti u dětí z experimentálních skupin a způsobilo tak nemalý progres v jejich rozvoji hudebnětvůřivých schopností.

Dále jsem se zaměřila na faktory, které stály v samotné podstatě měření: **fluence, flexibilita, originalita a představivost**. I v nich se projeví významné rozdíly mezi skupinami. Z grafu (viz *Graf 2*) je zřejmé přibližně podobné hodnocení v pretestu (MŠ A) a v kontrolní skupině.

*Graf 2: Srovnání součtu průměrných hodnot jednotlivců podle sledovaných faktorů v testech hudebnětvůřivých schopností*



Experimentální skupiny však po ukončení hudebnětvůřivého vyučování prokázaly v posttestu ve všech oblastech výrazně vyšší hodnocení. K hodnotám uvedeným v grafu jsem došla součtem průměrů jednotlivých faktorů u všech dětí dané skupiny, protože pouhý součet bodů faktorů by mohl výsledky zkreslovat vzhledem k nerovnoměrnému počtu hodnocených úloh náležících k daným faktorům. Podrobné tabulky se zdrojovými daty jednotlivých dětí přikládám do přílohy (viz *Příloha 7*).

**Absolutní četnost** bodů (viz *Tabulka 17*) v jednotlivých úlohách a faktorech ve srovnání všech tří realizovaných testování nám může podrobněji ukázat hodnocení hudebnětvůřivých projevů. Může být také zdrojem odhalení obtížnosti úloh pro děti předškolního věku. V tabulce lze vidět označení barevnými číslicemi, kdy barva rozlišuje výrazně a mírně nadprůměrné hodnocení (zelená), mírně a výrazně podprůměrné hodnocení (oranžová) nebo

odmítnutí se zapojit (červená). Číslice pak zase ukazují počet dětí ze skupiny, jež takového hodnocení dosáhla. Přehledně tak lze srovnat výsledky úloh ve všech skupinách.

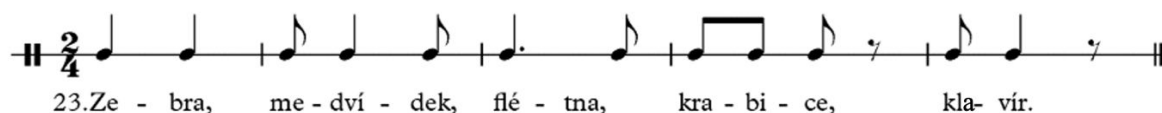
Tabulka 17: Tabulka absolutní četnosti bodů v jednotlivých úlohách

Absolutní četnost bodového hodnocení v jednotlivých hudebnětvůrčivých úlohách															
		A. Fluence		B. Flexibilita		C. Originalita			D. Představivost						Celkem
		a	b	a	b	a	b	c	a	b	c	d	e	f	
Pretest	0	4	3	7	3	3	0	0	6	5	6	9	5	4	55
KO: Posttest		2	1	10	1	2	0	0	7	6	6	8	9	8	60
EX: Posttest		1	3	4	2	1	0	0	4	3	3	6	3	3	33
Pretest	1	3	2	2	5	4	6	8	9	10	7	6	7	7	76
KO: Posttest		3	7	2	8	5	2	5	8	11	10	7	6	5	79
EX: Posttest		0	1	0	3	3	2	3	7	11	7	2	9	8	56
Pretest	2	8	5	1	7	3	10	5	2	0	4	1	1	4	51
KO: Posttest		4	3	0	5	2	12	6	1	0	0	1	2	3	39
EX: Posttest		2	3	1	5	0	7	8	6	2	6	7	2	3	52
Pretest	3	2	6	1	2	7	1	4	0	1	0	0	4	2	30
KO: Posttest		8	6	1	1	5	2	6	0	0	0	1	0	0	30
EX: Posttest		10	3	3	4	6	5	5	0	0	0	2	3	1	42
Pretest	4	0	1	6	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	9
KO: Posttest		0	0	4	2	3	1	0	1	0	1	0	0	1	13
EX: Posttest		4	7	9	3	7	3	1	0	1	1	0	0	2	38

**Hudební fluence** dosáhla výrazně nadprůměrného hodnocení (4 bodů) převážně jen experimentální skupina v posttestu. Úloha (Aa) na tvoření rozmanitých zvuků hrou na tělo nebyla pro děti až tak obtížná, ale ne všechny dokázaly vymýšlet stále nové a nové zvuky než ty běžné, na které jsou zvyklé z běžných hudebních chvil (příklady jsou uvedeny níže u hudební představivosti). Ve většině případů ale činila dětem největší problém pravidelná pulzace, tedy přechod od jednoho nápadu ke druhému. Plynulost mělo navodit setkání s metronomem v příběhu (Zebra se na Planetě hudby objevila v centru Metronomova náměstí). Druhá úloha (Ab), ve které měly děti vytvářet rozmanitá rytmická ostinata a ta zahrát na pět po sobě jdoucích melodických kamenů typu Boomwhackers, nebyla úplně jednoduchá. Rytmus podložený slovní deklamací jim však úlohu významně zjednodušil.

Jako nejobtížnější se ukázalo plynulé navázání na nově vytvořený rytmický úryvek. Dokladem neobvyklých rytmů a textových doprovodů jsou následující ukázky. Můžeme vidět, že některé děti rytmizovaly slova (viz *Obrázek 4*), sousloví nebo krátké věty. Častou inspirací byl buď motivační příběh (viz *Obrázek 5*) nebo věci, které viděly kolem sebe. Při tvorbě delších úseků měly děti tendenci měnit pouze předmět (viz *Obrázek 6* a *Obrázek 7*).

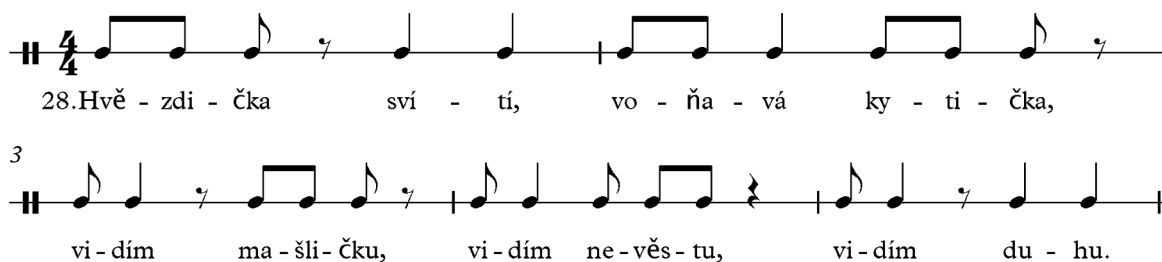
*Obrázek 4: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: fluence (dítě 23)*



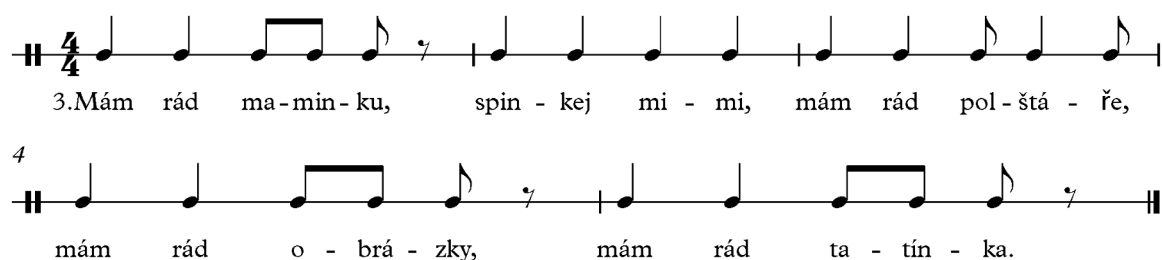
*Obrázek 5: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: fleunce 2 (dítě 26)*



*Obrázek 6: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: fluence 3 (dítě 28)*



*Obrázek 7: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: fluence 4 (dítě 3)*



Podle výsledků výše (viz *Tabulka 17*) byly úlohy v oblasti **hudební flexibility** pro děti zřejmě obtížnější než úkoly mapující úroveň hudební fluence. V jedné úloze děti měly nahradit známou píseň novým textem (Ba) a v druhé úloze nahradit známou píseň novou melodií (Bb). Úlohy byly pro děti pravděpodobně doposud neznámým požadavkem, protože je hodně dětí odmítlo, ostýchalo se nebo možná nevědělo, jak je plnit. Problematické se ukázalo vymyslet text odpovídající délce písně, někdy zase ukončit melodií na tónice (viz *Obrázek 8*) nebo vytvořit text odpovídající melodické lince; tedy aby jedna slabika



odpovídala jednomu tónu (viz *Obrázek 9* a *Obrázek 10*). Předpokládám, že to bylo ovlivněno přílivem textových nápadů, které chtěly děti vměstnat do melodické linky, a tak i konec písni měly tendenci rytmicky zrychlovat. Přesto se tato úloha zdála být pro děti jednodušší (tedy vymyslet odlišný text pro známou melodii) než ta následující (vymyslet odlišnou melodii pro známý text). Domnívám se, že situaci umocnil emocionálně zabarvený příběh, kdy děti v rukou kolébaly filcovou pikolu, jež plakala. Důkazem je obsah textu písni, kdy se děti ve všech tvořivých pokusech opíraly o výchozí situaci, ve které se pohádková pikola nacházela.

*Obrázek 8: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: flexibilita (děti: 33, 31, 19, 22, 9)*



33. Us - ni, ma - lá flé - tno, ry - chle us - ni, ry - chle us - ni, us - ni.  
 31. Flé - tni čko, už ne - pla - ke - j, už ne - pla - kej.  
 19. Ať se ti zdaj hez - ký sn - y, my jsme ta - dy.  
 22. Tak se ne - boj, že ma - min - ka br - zo při - jde.  
 9. Ha - lí, be - lí, ať se ti do - bře spí.

*Obrázek 9: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: flexibilita 2 (dítě 3)*



3. Flé - tni - čko, flé - tni - čko, už pě - kně spin - kej.  
 5  
 Měj krá - sné sny\_\_\_\_ ať se ti nic ška - re - dé - ho nez - dá.

*Obrázek 10: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: flexibilita 3 (dítě 26)*



26. Hez - ky se vys - pi, ať nej - seš u - na - ve - ná a ne - bre - číš  
 6  
 a a - bys ne - o - dle - tě - la pro - to - že jsme ve ves - mí - ru.

V druhé úloze v oblasti hudební flexibility zůstával text známé písni stejný, ale děti měly změnit její melodii na jinou. Občas se stávalo, že začaly zpívat odlišnou melodii, ale postupem se k té známé čím dál více přibližovaly (viz *Obrázek 11*). Přesto se objevovaly některé melodie zcela odlišné od původních. Děti velmi často volily velké intervalové vzdálenosti pravděpodobně z toho důvodu, aby se ujistily o tom, že píseň zpívají opravdu

jinak, než ji znají (viz *Obrázek 12*, *Obrázek 13*, *Obrázek 14*). Dále lze vidět také citlivost pro začátek a konec melodie na tónice, kterou děti při zpěvu v uvedených ukázkách měly tendenci přirozeně respektovat.

*Obrázek 11: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: flexibilita 4 (dítě 9)*



*Obrázek 12: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: flexibilita 5 (dítě 33)*



*Obrázek 13: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: flexibilita 6 (dítě 1)*



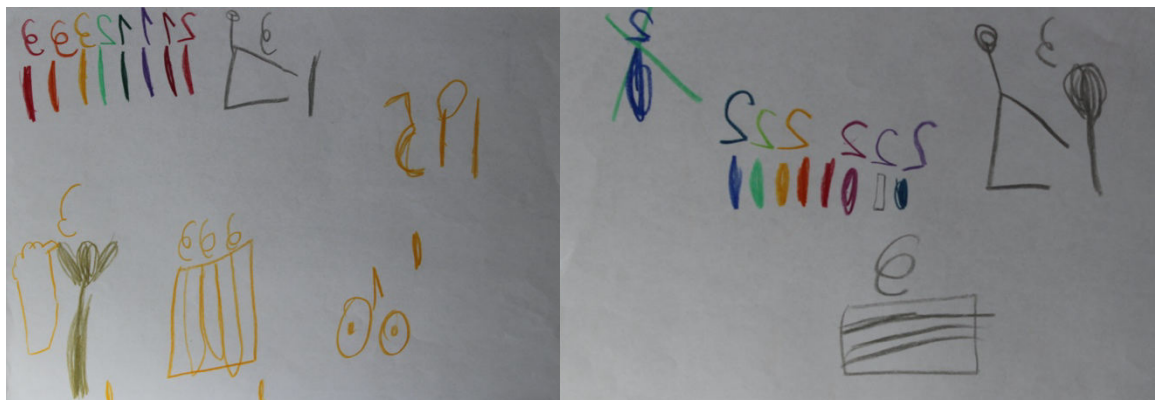
*Obrázek 14: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: flexibilita 7 (dítě 25)*



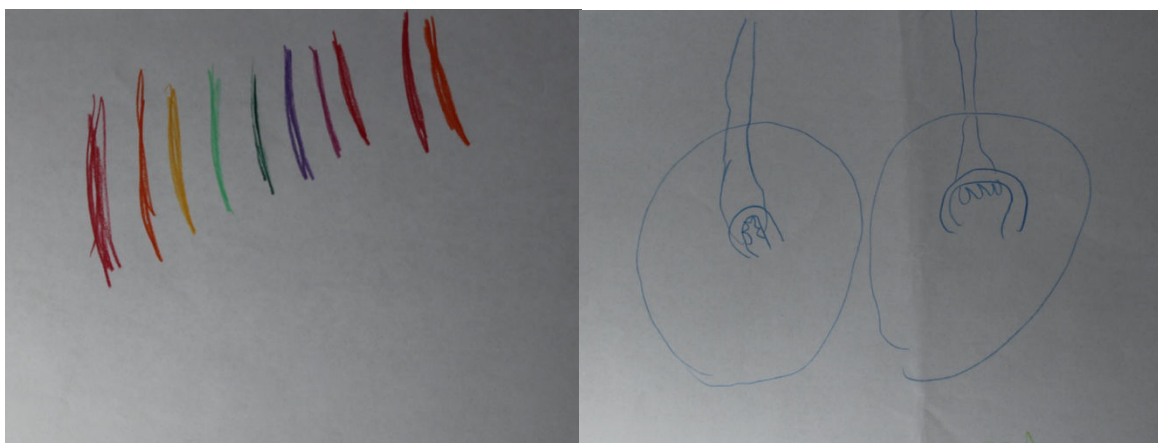
**Hudební originalita** jako další sledovaný faktor dosáhla celkově nejvyššího bodového hodnocení ve všech skupinách. V úlohách jsem hodnotila originalitu provedených zvuků hrou na tělo (Ca), dokud děti prováděly nápady. Některé jich měly tolik, že jsem je musela i zastavit. Jiné děti naopak hrály pořád zvuky ve známých podobách (např. tleskání, pleskání, dupání), vytvářely jednoduché obměny (např. pleskání na holeně, tváře, boky, ramena, tleskání před tělem a za tělem, dupání jednou nohou, snožmo, luskání) nebo přicházely se zcela neobvyklými zvuky (jako např. ťukání bačkorami o sebe, mlaskání, ovívání, klusání pusou, rozepínání suchého zipu na bačkorách, úderý koleny o sebe, šoupání nohama po zemi, výdech, projíždění rukou ve vlasech, mlaskání).

Další dvě úlohy byly součástí jednoho úkolu – tvorby vlastní elementární kompozice na dětské hudební nástroje. Originalita se hodnotila ve tvořivých elementech využitých během improvizace dílka (Cb) a v jeho autorském grafickém zápisu (Cc). Improvizovaný projev jsem analyzovala a hodnotila přímo z videí. Grafické zápisy (viz *Příloha 9*) jsem doplnila poznámkami (viz poznámky v obdelnících pod obrázky) o použití a znázornění použitých nástrojů, textů, dynamiky, rytmu, tempa apod. Je zajímavé, že tohoto úkolu se zúčastnily všechny děti bez výjimky a většinou s velkým nadšením. Některé chvíli váhaly s tím, jak jejich improvizaci graficky znázornit, ale nakonec si poradily. Jen jedno dítě zhudebnilo a zaznamenalo všechny sekvence příběhu (viz *Obrázek 15: dítě 5*) ostatní děti si vybraly vždy jen jednu část příběhu. Některé děti během improvizace využívaly pouze hudební nástroje, některé děti vymyslely i text a některé text i zmelodizovaly. V grafických záznamech se objevovaly často barvy nebo písmena ozvučných kamenů typu Boomwhackers (viz *dítě 9*), obrázky použitých nástrojů (viz *dítě 12*), číslice nebo puntíky zaznamenávající počty úderů, méně často se pak objevovaly délky čárek nebo číslic označující tyčinky stolních zvonků (viz *dítě 28*), záznamy textů (viz *dítě 23*), tempa, dynamiky nebo komplementárního rytmu.

Obrázek 15: Ukázka hudebnětvůrčivých projevů: originalita

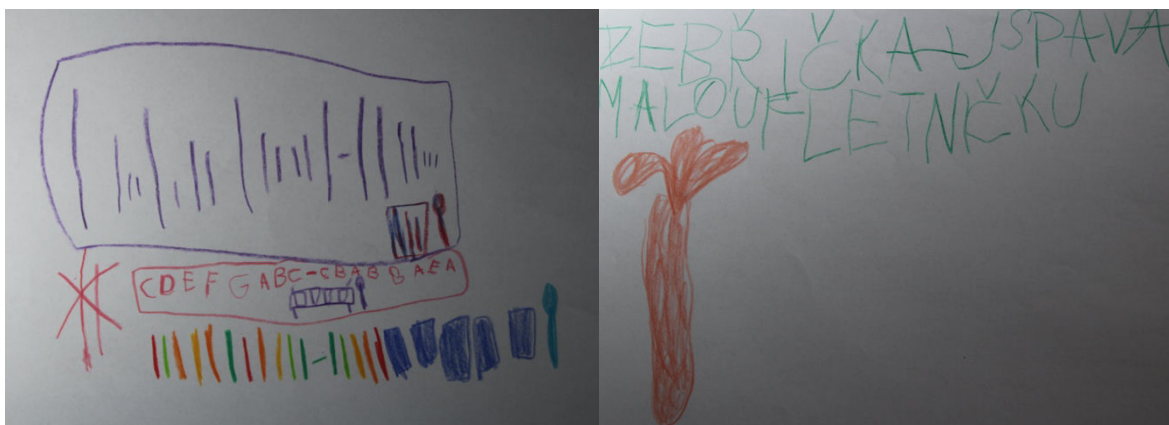


5. Použité nástroje: kastaněty, stolní zvonky, činelky, drhlo, ozvučné kameny, triangel, metalofon, triangel, stolní zvonky; číslice – počty úderů; puntíky – dynamika; navázání na příběh: start rakety, let vesmírem, přistání, metronom, uspávání pikolky, koncert tří nástrojů, setkání zebry a nosorožce; shrnutí – dítě znázornilo dynamiku, rytmus, hra je nástrojově pestrá a zahrnuje celý příběh.



9. Použitý nástroj: ozvučné kameny Boomwhackers; melodizace textu podle hry: flétničko spinkej at' seš vyspaná; navázání na příběh: uspávání pikolky; shrnutí – dítě znázornilo výběr nástroje, melodii, stoupající melodie + další dva tóny kvůli slovnímu rytmu

12. Použitý nástroj: velké činely; číslice – 3 údery; navázání na příběh: start rakety; shrnutí – dítě znázornilo výběr nástroje, úchop nástroje, rytmus



28. Použitý nástroj: stolní zvonky, metalofon, ozvučné kameny Boomwhackers; délky čar určují typ tyčinky stolních zvonků, pomlčky – komplementární rytmus (pomlky), písmena a barevné čáry – výška tónu; nenavazuje na příběh; shrnutí – dítě znázornilo melodii (neobvyklé intervaly), rytmus (tečkovaný), komplementární rytmus, nástrojová pestrost

23. Použitý nástroj: ruční kastaněty; text: Zebříčka uspává malou flétničku; navázání na příběh: uspávání pikolky; shrnutí – dítě znázornilo text, rytmiická deklamace textu, nástrojová pulzace

Z tabulky četností (viz *Tabulka 17*) je zřejmé, že nejobtížnější byly pro děti úlohy spojené s **hudební** (a fantazijní) **představivostí**, kdy měly na zvukové (Da, Db, Dc) a hudební podněty (Dd, De, Df) reagovat popisem představ, které v nich vyvolávaly (v příběhu se postava Zebry objevila na úplně neznámé planetě, což mělo vyvolat představu, že to může být opravdu cokoli, co my z naší planety vůbec neznáme). Poměrně často se stávalo, že děti mlčely nebo úlohu vzdaly s tím, že neví. Nejčastěji se však stávalo, že děti se snažily hledat paralelní představu v reálném světě, popisem nějaké situace, věci nebo podoby (např. letadlo se rozjíždí, jedou lanovkou, s někým si hraje na hřišti, bouřka, opravovali, někdo divně zpívá, divadlo už končí, kvákala žába, někdo volá o pomoc, závodní auto, moucha, moc moc hluboký les, stříbrňák, zlatěnka, zima, mráz, v noci, metro, mluví opilý pán, něco vrže, buben, někdo opravuje chodník). To samo o sobě nebylo samozřejmě špatně, nicméně jsem očekávala více odpovědí spojených s fantazijním a nadpřirozeným scénářem. Takové odpovědi měly většinou děti, které se projevovaly velice sebejistě, neostýchaly se a do všech úloh šly „po hlavě“. Zaznělo od nich například: knížka hraje, motorka něco říká motorkářovi, mimozemšťani letí k UFU, nervózní písnička, příšerky v malinký raketě, co ale není raketa, bouchačka, od největšího po nejmenší, zákřik.

Po ukončení testování byl proveden test **vnitřní reliability** testu, tedy vnitřní konzistence jednotlivých položek udávajících jejich spolehlivost a potenciální stálost výsledků, pokud bude opakován. Ukazatel vnitřní reliability jsem spočítala prostřednictvím koeficientu Cronbachovo alfa, který dosáhl hodnoty (u posttestů) 0,87. Obecně se hodnota ukazatele pohybuje mezi 0 a 1 a jeho doporučená hodnota testu by měla být 0,7 a více, což tento test hudebnětvorivých schopností **splňuje**.

### 5.1.2 Test ostatních základních hudebních schopností

Test ostatních základních hudebních schopností jsem provedla po ukončení experimentálního vyučování ve stejném časovém období jako posttesty hudebnětvorivých schopností. Podstoupily jej všechny děti individuálně, tedy celkem 34 ve věkovém rozmezí od 4 let a 6 měsíců po 6 let a 10 měsíců.

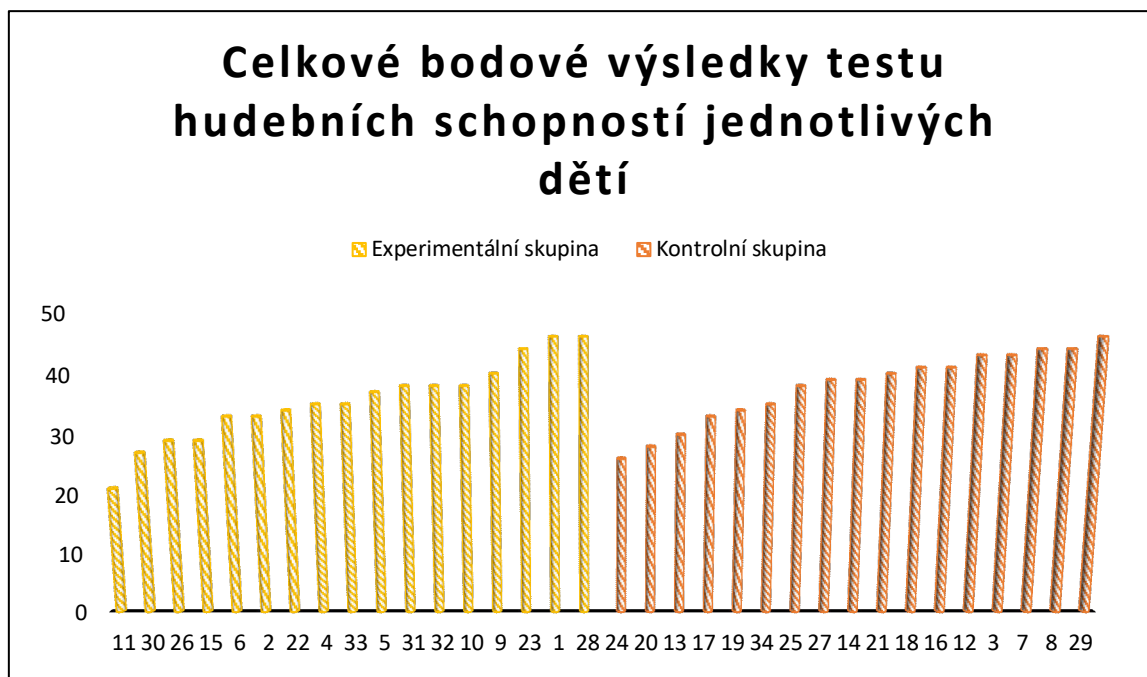
Celkem bylo v testu 11 testovacích úloh rozdělených do 14 hodnocených podúkolů, kdy za každý mohly děti získat body v rozsahu 0–4. Maximální zisk bodů byl 56. V experimentální skupině se pohybovalo celkové hodnocení mezi 21 až 46 body a v kontrolní skupině od 26 bodů do 46. Srovnání celkového zisku bodů z testu v přepočtu na skupiny nebo průměrného počtu bodů na jednotlivce je uvedeno v následující tabulce (viz *Tabulka 18*) a v názorném grafu prezentujícím body jednotlivců získaných v testu hudebních schopností (viz *Graf 3*).

*Tabulka 18: Přehled získaných bodů v testu základních hudebních schopností v přepočtu na skupinu a jednotlivce*

<b>Test hudebních schopností</b>				
<b>Celkový součet bodů skupiny/Průměrná hodnota bodů na 1 dítě skupiny</b>				
<b>Typ MŠ</b>	<b>Skupina</b>	<b>Počet dětí</b>	<b>Součet bodů celkem</b>	<b>Průměr bodů na 1 dítě</b>
<b>MŠ A</b>	Experimentální	9	312	34,7
	Kontrolní	8	317	39,6
<b>MŠ B</b>	Experimentální	8	291	36,4
	Kontrolní	9	327	36,3

Celkový součet bodů skupin představu trochu zkresluje kvůli nerovnoměrnému zastoupení dětí ve skupinách, proto uvádím také průměrný počet bodů připadající na jedno dítě skupiny. Z tabulky je zřejmé, že průměrné hodnoty bodů na jedno dítě jsou ve všech skupinách velice podobné, zejména hodnoty v experimentální a kontrolní skupině MŠ B. Zajímavé je, že nejvíce bodů v průměru na jedno dítě získala kontrolní skupina z MŠ A.

Graf 3: Srovnání bodových výsledků testu hudebních schopností u jednotlivých dětí

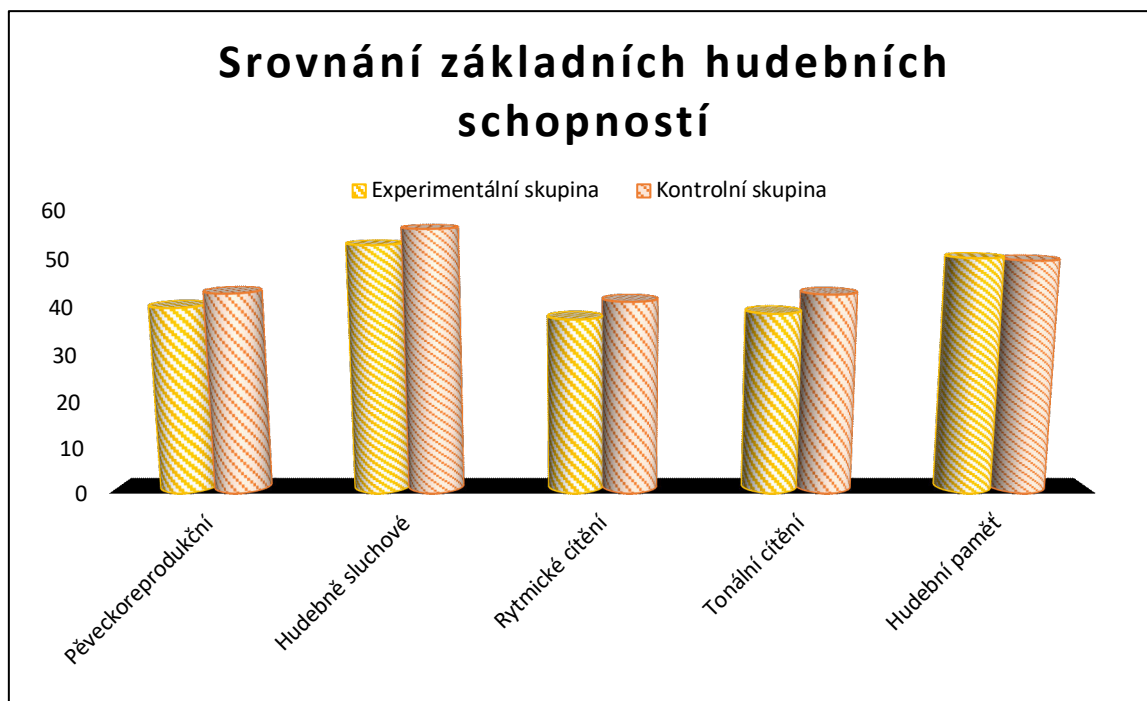


Ani celkové bodové hodnocení jednotlivých dětí (viz *Graf 3*) už jen z vizuálního zběžného pohledu nepoukazuje na významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Nejnižší hodnocení opět patří dětem stydlivým a ostýchavým, nikoliv hudebně neschopným. Přesto v tomto testu bylo takové chování dětí mnohem méně obvyklé, což je jednoznačné i z grafu, kde můžeme vidět, že se neobjevují tak výrazné rozdíly v hodnocení jako v testu hudebnětvorivých schopností. Také se v tomto testu u dětí pouze ojediněle objevuje bodové hodnocení 0, tedy odmítnutí úkol plnit (viz *Příloha 8*).

Z těchto výsledků (viz *Tabulka 18* a *Graf 3*) tedy nelze potvrdit přímý vliv hudebnětvorivého vyučování u experimentálních skupin na rozvoj jejich dalších hudebních schopností ve srovnání s výsledky kontrolních skupin. Skupiny dosáhly obdobných výsledků, a tudíž nelze považovat experimentální vyučování jako příčinu progresu rozvoje ostatních hudebních schopností.

Dále jsem se zaměřila na jednotlivé základní hudební schopnosti, které jsem sledovala v rámci testu: **pěveckoreprodukční schopnosti, hudebně sluchové schopnosti, rytmické cítění, tonální cítění a hudební paměť**. K uvedeným hodnotám v grafu (viz *Graf 4*) jsem došla součtem průměrů jednotlivých hudebních schopností u všech dětí daných skupin, protože pouhý součet bodů faktorů by mohl výsledky opět zkreslovat. Podrobné tabulky se zdrojovými daty jednotlivých dětí jsou umístěny v příloze (viz *Příloha 8*).

Graf 4: Srovnání součtu průměrných hodnot jednotlivců podle sledovaných základních hudebních schopností



V úlohách zaměřujících se na **pěveckoreprodukčních** schopností měly děti za úkol zazpívat samostatně a pak i s doprovodem klavíru v tónině D dur známou lidovou píseň. Hodnotila se přesnost rytmičné (Aa) a intonační (Ab) interpretace. Závěrem se hodnotila celková pěveckoreprodukční schopnost jako neoddělitelná jednotka rytmičné a intonační činnosti (Ac). Rytmičná přesnost se dětem ve zpěvu dařila více než intonační přesnost.

Hodnocení **hudebně sluchových schopností** dosáhlo v testu nejvyšších výsledků bodů ve všech skupinách (viz *Graf 4*). Nejvíce úspěšné byly děti v rozlišování barvy tónu (Bb), pak v rozlišování citlivosti pro hlasitost (Ba) a nakonec v rozlišování výšky tónu (Bc). Úlohy pro ně nebyly příliš obtížné; na jednotlivé úkoly reagovaly bez dlouhého váhání. Oporou jim byly vizuální karty, které jim pomáhaly konkretizovat představu (např. hod míče do výšky, hod míče směrem k zemi). Některé z dětí karet využily tak, že komunikovaly pouze neverbálně dotykem obrázku.

**Rytmičné čtení** dopadlo v testování nejhůře ve srovnání s ostatními hudebními schopnostmi (viz *Graf 4*). Nejlépe si děti poradily s rytmičným vytleskáváním známé písne (Cc), pak s rozlišováním změn tempa (Cd), dále s pulzací v pohybu (Ca) a nejobtížnější pro ně bylo vyjádření pohybu dle metra písne (Ca). Tato položka měla celkově nejnižší počet bodů ze všech úloh. Domnívám se, že k tomu přispívala dětská nedokonalá koordinace a nepřesná hrubá motorika typická pro tento věk. V pulzaci a metru se objevoval podobný



problém vždy v situaci, když byla pomlka na konci taktu, že se přizpůsobily melodii (resp. rytmu) a pomlku udělaly i v doposud plynulých pohybech.

Výsledky **tonálního cítění** dosáhly mírně vyššího hodnocení než v rytmickém cítění a mírně nižšího než v pěveckoreprodukčních schopnostech (viz *Graf 4*). Podle výsledků děti snáz rozlišovaly nedošálčné tóny ve známé písni (Da) než dokončenost a nedokončenost melodie na tónice (Db). V první úloze se u dětí ukázalo, že jen velmi málo z nich (6 dětí) odhalilo hned první nedošálčný tón. V druhém zmíněném úkolu měly opět možnost využít karty (rozepsaná a dopsaná kniha), na které přiložily prst nebo mohly reagovat slovně. Na některých dětech byla už v tuto chvíli vidět únava, což samozřejmě mohlo výsledky ovlivnit.

Druhé nejlepší bodové výsledky po hudebně sluchových schopnostech získala schopnost **hudební paměť** (viz *Graf 4*). Děti byly úspěšnější v úlohách hudební paměti pro rytmus (Ea) než paměti pro melodii (Eb). V těchto úlohách zároveň děti nejčastěji projevovaly únavu a vyčerpání z testu.

Po ukončení testování byl proveden test **vnitřní reliability** testu, tedy vnitřní konzistence jednotlivých položek testu udávajících jejich spolehlivost a potenciální stálost výsledků, pokud bude test opakován. Ukazatel vnitřní reliability jsem počítala prostřednictvím koeficientu Cronbachovo alfa, který dosáhl hodnoty 0,70, což přesně **odpovídá** spodní hranici doporučené hodnoty.

Závěrem kapitoly by se také nabízelo srovnání výsledků úloh s testy Kodejšky (1988) a Kaščákové (2016), ale vzhledem k tomu, že se nejedná o stezejní problematiku této práce, budu se porovnání věnovat v budoucích odborných člancích.

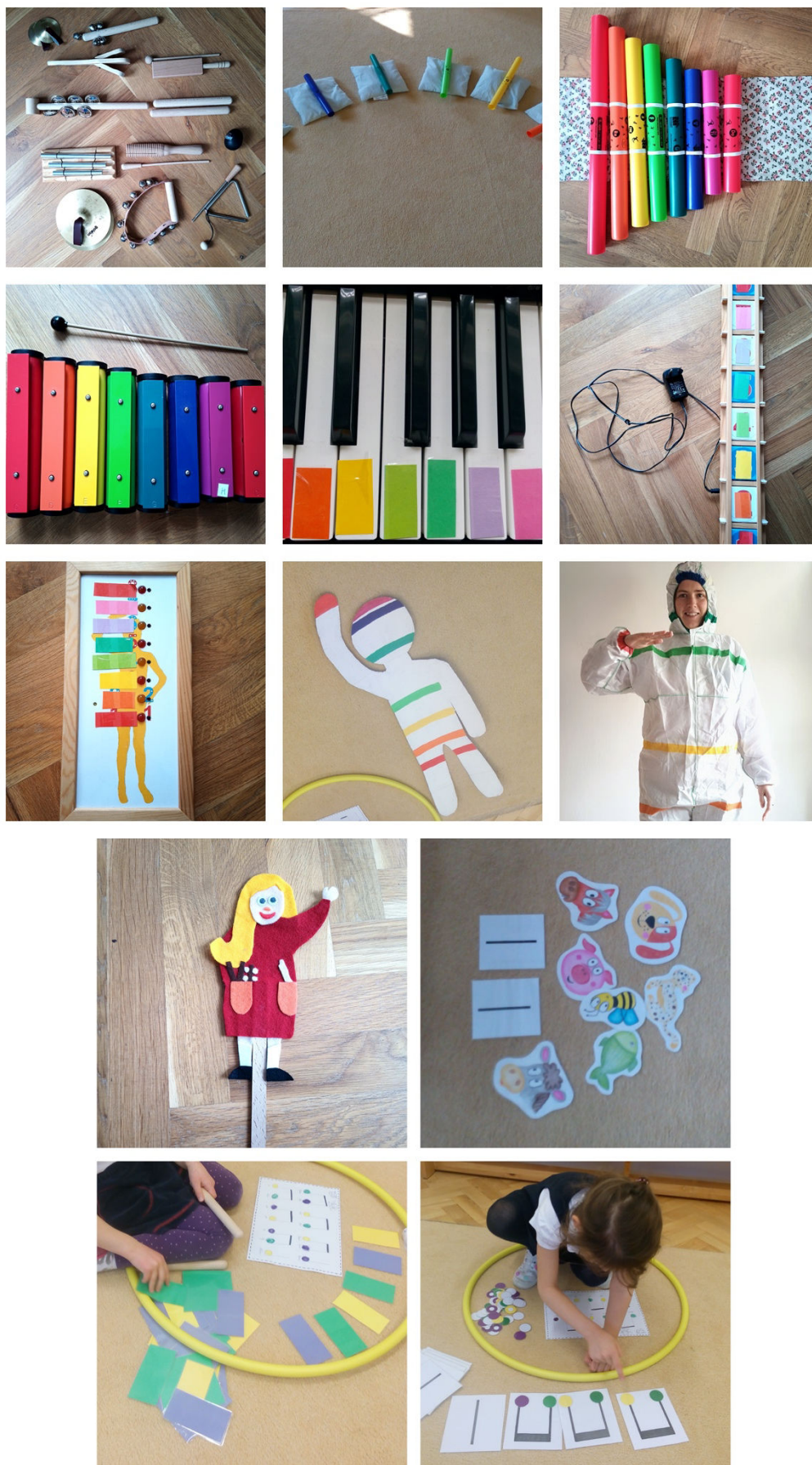
### 5.1.3 Vlastní experimentální vyučování

Experimentálního hudebnětvůřivého vyučování se účastnilo celkem 17 dětí ve dvou skupinách ze dvou mateřských škol. Hudebnětvůřivé lekce, jejich struktura, rozvržení a náplň je k dispozici v příloze (viz *Příloha 2*). Snažila jsem se v nich motivačními příběhy s maňáskem Hudběnky, propojením všech hudebních činností a následováním didaktických zásady o rozvoj dětských hudebnětvůřivých schopností. Ten probíhal ve třech fázích: napodobování – variace – vlastní tvoření; tedy od budování souboru hudebních dovedností formou napodobování přes orientaci a variaci ve vymezeném hudebním prostoru až k vlastnímu, relativně samostatnému hudebnímu tvoření. V každé fázi jsem zároveň

v provedení hudebního projevu postupovala od zrakového názoru, přes paměť až k představivosti a zapojení fantazijního myšlení.

Než se budu věnovat náplni hudebnětvůrčivých her, přikládám několik fotografií s používanými didaktickými pomůckami a hudebními nástroji během experimentálního vyučování. Na obrázcích níže (viz *Obrázek 16*) můžeme vidět využívanou sadu Orffova instrumentáře (1. obrázek). Výšku tónu jsem spojovala s barvami odpovídajícími nástrojům Boomwhackers. Využívala jsem také některé didaktické pomůcky Jaromíra Ehrenbergera, ale číslice jsem nahradila barvami odpovídajícími výšce tónů nástrojů Boomwhackers. Z hudebních nástrojů jsem kromě sady rytmických hudebních nástrojů používala také ozvučné tyče Boomwhackers, a to jak v oddělené podobě, kdy každé dítě hraje na jeden tón (2. obrázek), tak v podobě látkového stojanu s poutky, kdy na ně hraje jedno dítě paličkou (3. obrázek). V obou těchto variantách se dalo hrát i na následující nástroj – ozvučné kameny Boomwhackers (4. obrázek). Odpovídajícími barvami jsem označila i klaviaturu elektronických kláves (5. obrázek). Ehrenbergerovy elektronické hudební hračky Toník (6. obrázek) a Tonička (7. obrázek) ve svislé poloze evokovaly pohyby paží spojované s výškou tónů. Po stisknutí tlačítka daný tón zazněl. Na podobné bázi jsem vytvořila postavu dítěte na kartonu (8. obrázek) a oděv s odpovídajícími pruhy barev (9. obrázek) k názornému spojování pohybů paží a výšky tónu. Na dalším obrázku je filcová postava Hudběnky (10. obrázek), jež nás doprovázela motivačními příběhy během celého experimentu. 11. obrázek je zástupným obrázkem pro všechny vytvořené sady obrázků s různými obsahem (zvířata, hudební nástroje, květiny, dopravní prostředky apod.), které sloužily jako zrakový názor při rytmickodeklamačních, melodických nebo variačních hrách. Na posledních dvou obrázcích lze vidět manipulaci dětí s barevnými kartami (úzké odpovídají osminové délce, široké čtvrt'ové) nebo zjednodušenými notovými délkami, kterým přiřazují barevně vyplněné hlavičky not (obrázek 12 a 13). Vše v daném tonálním prostoru kolovrátkového modelu g-a-g-e. Melodizaci samozřejmě předcházelo dlouhodobé seznamování a procvičování rytmických délek.

Obrázek 16: Používané hudební nástroje a didaktické pomůcky



### 5.1.3.1 Napodobovací a rozlišovací hry


Hudebnětvorivého spontánního projevu jsou děti předškolního věku schopné zcela přirozeně. Ale řízená a cílená hudebnětvorivá činnost může vznikat pouze ve chvíli, mají-li již nějaký zásobník hudebních zkušeností a dovedností, které pak mohou přetvářet a obměňovat s cílem vzniku relativně originálního díla a s respektem k hudebním pravidlům. Proto jsem začínala s hrami zdánlivě vzdálenými od tvořivé produkce, nicméně opak je pravdou, protože jsou jejími pevnými základy a prvními kroky v rozvoji dětské hudební tvořivosti. V napodobovacích a rozlišovacích hrách jsem se soustředila na seznamování se zvuky, rytmem řeči, elementárními melodickými modely, hrou na tělo, hrou na dětské hudební nástroje a kontrasty v dynamice, tempu nebo výšce. To všechno prostřednictvím nápodoby a hrou na ozvěnu, popř. v kombinaci s hudebními kontrasty (dynamika, tempo, výška).

Na počátku lekcí jsem s dětmi začínala s **napodobováním** zvuků kolem nás, zvuků zvířat, dopravních prostředků, později jsme společně napodobovali pohyby celým tělem, pohyby a zvuky hrou na tělo, hru na dětské hudební nástroje, a nakonec jsme napodobovali výšky tónu zpěvu nebo některých předem vymezených tónů s pohyby paží odpovídající výšce.

Dále jsme navázali **hrou na ozvěnu**, kdy jsem z vybrané kategorie (např. zvuky zvířat, zvuky kolem nás, názvy zvířat, barev, rostlin, rytmických a melodických nástrojů, dopravních prostředků) předváděla slova s hrou na tělo (nebo s rytmickými dětskými nástroji) a obrazovým materiálem. Děti následně slova opakovaly po mně i s hrou na tělo jako ozvěna (viz *Obrázek 17* a *Obrázek 18*). Snažila jsem se pokračovat plynule a udržovat stále stejné tempo. Nejdříve jsem pracovala se sudým, později i s lichým metrem. Možnost vymýšlet nová slova spadající do dané kategorie měly i děti, ale dodržování pravidelné pulzace se ukázalo jako mírně problematické. Obtížnější variantou také bylo nahrazení slov neutrální slabikou. Ukázalo se také, že děti předškolního věku potřebují k rytmu provádět zároveň i pohyb pro efektivnější prožití. Podobné hry na ozvěnu jsme hráli i s pohyby celým tělem (podle učitele, obrázku nebo dítěte), aby se děti naučily základním pohybovým figurám nebo tanečním pohybům. Stejně tak jsme pracovali i s hrou na dětské rytmické nástroje, aby se je děti naučily ovládat a mohli jsme s nimi pracovat v následujících lekcích. Během tvoření slov k rytmům jsem sama u sebe dbala na to, aby krátké slabiky odpovídaly vždy délkám osminových not, popř. čtvrtovým a dlouhé slabiky, aby odpovídaly délkám čtvrtovým, popř. půlovým. Nejčastěji jsme však pracovali pouze se čtvrtovými

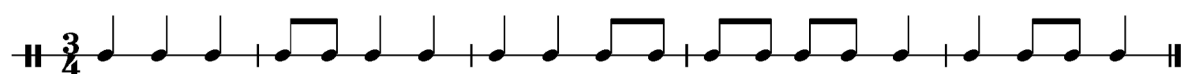
a osminovými délkami. Pokud to děti nedodržely, neopravovala jsem je, pokud slovo a hra na tělo respektovala rytmus (povaha tleskání a podobných zvuků hrou na tělo délky přirozeně zkreslují).

Obrázek 17: Ukázka her na ozvěnu



Bů, bů. Ko, ko, dák. Kvak, kvak, kvak. Haf, haf, haf, haf. Ky, ky, ky, ry, ký. Písk.  
 Tů, tů. Bum, bum, bác. Křáp, křup, křup. Dup, dup, dup, dup. Pa - ci, pa - ci, plác. Vžžům.  
 Výr, výr. Ne - to - pýr. Sý - kor - ka. Man - de - lin - ka. Špa - ček o - bec - ný. Kůň.  
 Bí - lá. Ze - le - ná. Kha - ki, kha - ki. Or - chi - de - o - vá. Modř.  
 As - tra. Pe - tr - klíč. Jíc - nov - ka. Slu - neč - ni - ce. Sa - san - ka haj - ní. Křen.

Obrázek 18: Ukázka her na ozvěnu 2



Či - ne - ly. Dře - vě - ný blok. Stol - ní zvon - ky. Rol - nič ky chra - stí. Dřív - ko tu - ká.  
 Kon tra - bas. An - gli - cký roh. Rum - ba kou - le. Cem - ba - lo, kla - vír. Flé - tna, kla - vír.  
 Au - to - bus. Es - ka - lá - tor. Vír - ník, vět - roň. Mo - to - cy - kl, vůz. Psí spře - že - ní.

Seznámení s **hudebními kontrasty** (tempo, dynamika, výška) jsem prováděla prostřednictvím pohybových reakcí na hudební podnět. Nejprve jsme pracovali pouze s krajními kontrasty (např. *pp* a *ff*), později jsem zařadila i střední polohy (např. *mf*). Kontrasty nám symbolizovaly srozumitelné obrázky vyjadřující daný kontrast (např. obrázek obličeje s prstem na ústech, obrázek mluvícího obličeje a obrázek křičícího obličeje), až později jsem dětem ukázala odpovídající symboly, které se v hudebním zápisu používají. Následovně jsme zpívali (někdy i doprovázeli pohybem, hrou na tělo, rytmickými nástroji) známé písně v různých kontrastních polohách nebo je měnili v jejich průběhu poukázáním prstem na obrázek symbolizující daný kontrast. Podobně jsme pracovali i s rytmitizovanými slovními úryvky.

Možná se zdá, že se tvořivost v těchto hrách téměř nevyskytovala, nicméně elementární tvořivé prvky se objevovaly většinou až v závěrečné fázi her, kdy děti základům porozuměly, dostatečně si je prakticky vyzkoušely, a tudíž měly představu, jak s úlohami pracovat, obměňovat je a zároveň respektovat elementární hudební pravidla. Vymýšlely vlastní slova (bez zrakového názoru), samostatně je rytmitizovaly, vymyslely k nim doprovod hrou na tělo a uplatnily je v nějakém hudebním kontrastu.

Ukázalo se, že vytvoření bezpečné atmosféry, ve které se děti nebojí experimentovat, riskovat, chybovat, fantazírovat a dělat věci, ve kterých si nejsou jisté, je podstatným základem, bez něhož nelze dále hudebnětvořivé schopnosti rozvíjet. Je nutné respektovat

individuální zvláštnosti jednotlivců, nejen jejich schopnosti, zkušenosti, ale také jejich temperament, povahu a práci v kolektivu ostatních dětí.

### 5.1.3.2 Variační hry

**Variační hry** navazují na hry napodobovací a rozlišovací, ve kterých již děti předškolního věku měly získat nějaké základní hudební zkušenosti i dovednosti, měly možnost zakusit ztrátu obav a prožít radost z hudebnětvorivého procesu. Ve variačních hrách jsem už počítala s touto zkušeností a plynule na ni navázala, a to jasnou orientací, řízenou manipulací a tvořením variací v osvojeném hudebním prostoru.

Vymezeným hudebním prostorem (a následnou orientací a variací v něm) je myšleno v případě **rytmu** osvojení délek slabik (viz *Obrázek 19 a)* a *b)*), jejich přesné vytleskání (popř. jiný doprovod hrou na tělo) nebo hra na různé dětské rytmické nástroje. V oblasti **pohybu** je tím myšlena znalost a dovednost pohybových figur, elementárních tanečních kroků (viz *c)*), pohyby paží, hry na tělo (viz *d)*) a hry na dětské hudební nástroje. Do oblasti variací v **melodickém** hudebním prostoru lze zařadit orientaci a manipulaci ve vymezených tónových prostorech (melodických modelech – viz *f)*); v kontextu s **hudebními kontrasty** lze cíleně rozvíjet dětskou manipulaci pro vlastní hudební potřeby ve vyjádření a v oblasti **poslechové** pak např. poslech různých skladeb s jednotícím tématem (viz *e)*), poslech stejných skladeb různých interpretů nebo práci s muzikogramy.



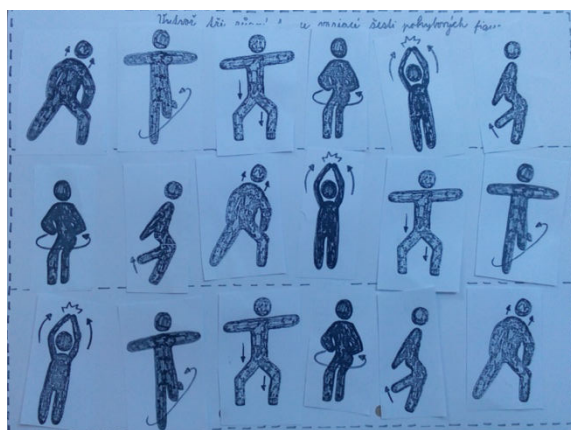
Obrázek 19: Ukázka variačních her



a) Ukázka variace zvuků zvířat/rytmizace názvů zvířat na laně (manipulace s obrázky)



b) Ukázka variace zvuků zvířat – samostatná práce na "Zvukovém leporelu"



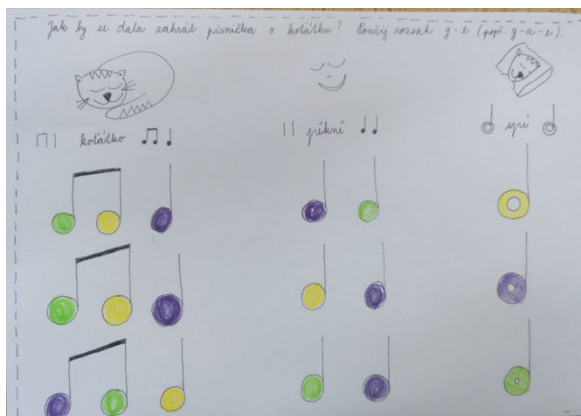
c) Ukázka variace elementárních tanečních pohybů – samostatná práce na třech odlišných tancích se stejnými figuram



d) Ukázka variace zvuků hry na tělo – samostatná práce na čtyřech různých zvukových skladbách



e) Ukázka variace poslechu – poslech tří různých skladeb s jednotícím tématem, které měly děti objevit: Kukačka (Pěvecký sbor: lidová píseň Kukačka kuká, Camille Saint-Saens: Kukačka v hlubokém lese, Dudácká muzika: Kukačka Kukala Kuk)



f) Variace molodie – samostatná práce melodické variace jedné věty ve třech podobách na modelu g-a-g-e. Po vytvoření jedné z vět následovala vždy nástrojová interpretace (např. vybrané tyče Boomwhackers, vybrané ozvučné kameny Boomwhackers, barevně označená klaviatura)

Variační hry jsme nejdříve plnili společně s celým kolektivem dětí. Tím jsme se zorientovali ve vymezeném (již v napodobovacích a rozlišovacích hrách představeném) hudebním prostoru, a pak následovala kolektivní spolupráce při variační práci. Vždy jsme zpočátku pracovali s obrázky, které symbolizovaly hudební množinu, se kterou šlo variace názorně jednoduše demonstrovat a následně hudebně interpretovat. V poslední fázi variační úlohy jsem vždy směřovala k samostatnému elementárnímu variačnímu projevu dětí (např. s využitím pracovních listů). Na této

samostatné práci jsem si mohla ověřit porozumění daných úkolů, míru porozumění podstaty variačního principu a také dětské hudební dovednosti: pohybovou, intonační nebo rytmickou přesnost.

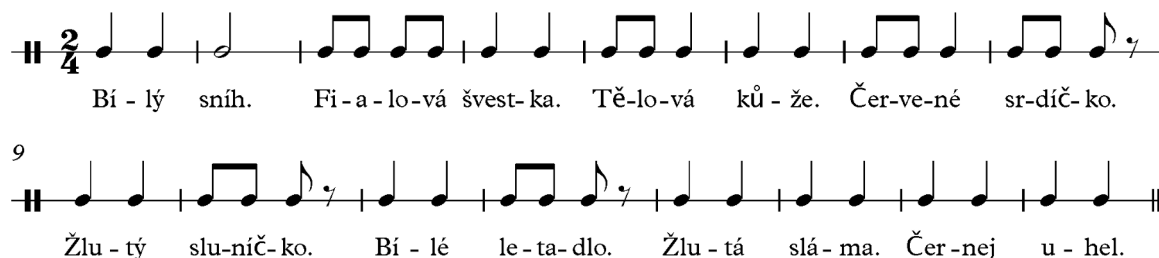
Děti během samostatných činností ukázaly, že podstatě variační činnosti rozumí, resp. na pracovních listech ukázaly, že respektují hudební pravidla a zároveň vytváří osobité variace, které i pak rády prezentují. U některých dětí jsem byla svědkem toho, že převážila touha mít stejnou variaci jako kamarád, a tak se nejednalo o variaci, ale o nápodobu. Nebránila jsem jim, neokřikla je, nesoudila, ale jen citlivě a jednoduše vysvětlila, že se sice jedná o variaci, ale nikoliv o originální produkt. Také se stalo, že děti nepoužily všechny prvky z množiny vymezeného hudebního prostoru, ale některý z nich použily vícekrát (viz *Obrázek 19 d*). Ani to jsem nijak nesoudila, naopak jsem slovně popsala, že vidím, že dítě použilo některý z prvků dvakrát, a že je možné postupovat i tak, hlavně, že je vytvořena nová variace. Stále pro mě byla přátelská, nebojácná a neodsuzující atmosféra pro průběh tvořivého procesu důležitější než výsledný produkt. Celkově se ukázalo, že děti podstatě variačního principu porozuměly, což bylo pro navazující tvořivé hry zásadní zjištění. Domnívám se, že to bylo způsobeno zejména postupnou prací od názorné manipulace s obrázky, dostatečným procvičením v kolektivu vedoucí až k samostatné variační práci ve vymezeném hudebním prostoru. Tyto hry jim vytvořily pevné základy, na kterých jsem mohla budovat další rozvoj hudebnětvůrčivých schopností.





vytleskání v prvním kole, k nim v druhém kole vymyslet podstatná jména – tedy, co může mít takovou barvu (viz *Obrázek 21*).

*Obrázek 21: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá rytmižace 2*



V dalším kroku jsme vymýšleli k barvám nejen podstatná jména, ale i slovesa (tedy, co ta věc dělá), aby nám vznikla celá věta. Zajímavé bylo, že se ani jednou neopakoval nápad z předchozí úlohy a děti přirozeně vymýšlely zcela nová sousloví (viz *Obrázek 22*).

*Obrázek 22: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá rytmižace 3*



Větu jsme chtěli ještě prodloužit o příslovce (tedy, kde, kdy nebo jak se ta věc dělá). Ne vždy se děti do příslovce trefily, nicméně to nebylo podstatou úkolu. Prodloužit větu se podařilo všem dětem velice přirozeně a svižně. Opět se objevovala zcela spontánně nová sousloví (viz *Obrázek 23*). Děti, které nechtěly svůj nápad sdílet, jsem nenutila. Domnívám se, že i poslechem druhých se mnohému přiučily. To se mi potvrdilo i později v průběhu lekcí tím, že tišší děti se postupně nabývaly sebevědomí, odvažovaly se více experimentovat a své nápady i prezentovat.

Obrázek 23: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá rytmižace 4

Hně-dý krá-lík pa-pá mrk-vi-čky. Mo drá vo-da pla-vou tam ka-čen-ky.

9 Rů-žo-vý ko-be-rec le-ží na po-dla-ze. Bí-lý sníh

14 pa-dá zne-be. Stu-de-ná vo-da te-če po vo-do-pá-du.

Z ukázek záznamů jednohlasé rytmižace můžeme vidět, že ne vždy odpovídaly délky slabik výše popsaným hudebním pravidlům. Nicméně jsem nutně nelpěla na jejich dodržování, ale třeba jsem jen zopakovala jejich rytmižaci ve „správném“ znění a společně jsme si ji všichni vytleskali. Přesto můžeme na mnohých záznamech vidět hudebnětvorivé pokusy, které délkám slabik přesně odpovídají. Co se týká textové tvořivosti v uvedených úlohách, tak ta se u dětí projevila zcela přirozeně a bez velkého váhání a bez zrakové opory o to, co viděly kolem sebe, rychle reagovaly na zadaný úkol. Zde jsem spatřovala jejich fluenční rys hudebnětvorivého myšlení. Po sesednutí v kroužku, kdy jsem se ptala na to, co během chůze po třídě a zastávek u barev vymyslely nejzajímavějšího, občas reagovaly vytvořením dalšího, úplně nového nápadu, než které jsem u nich zaslechla v průběhu činnosti.

S **vícehlasou rytmižací** jsem začala až ve chvíli, kdy jsem si byla jistá, že děti bez obtíží zvládají rytmižaci jednohlasou. Nejprve jsme začínali rytmičnou deklamací dvou slov se sudým metrem. Nacvičila jsem každé slovo zlášť s oběma skupinami. Pak jsme zkoušeli střídat rytmičnou štafetu, kdy já jsem měla roli dirigenta. Nakonec jsme vícehlas provedli dohromady obě skupiny, kdy jsem opět stála v roli dirigenta (viz *Obrázek 24*). K rytmičké deklamací jsme vždy přidali hru na tělo nebo hru na rytmičké hudební nástroje. Bylo nutné začít od takového elementárního postupu zejména z toho důvodu, abych se ujistila o rytmičké přesnosti, stálosti tempa a metra obou skupin a aby tentýž soulad pocítily i děti. Později byla také možnost prostřídat se v roli dirigenta.

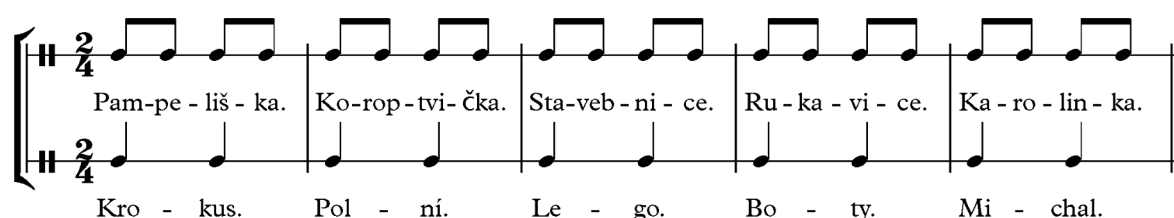
Obrázek 24: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmižace

Ko-lo-běž-ka, ko-lo-běž-ka, ko-lo-běž-ka, ko-lo-běž-ka.

Au-to, au-to, au-to, au-to.

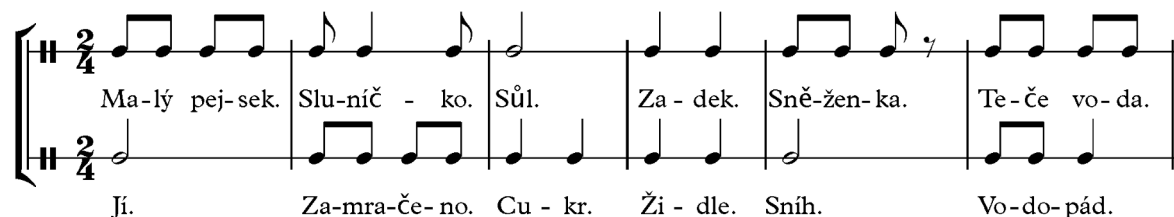
Rytmická ostinata jsme si složili z karet se zjednodušenými symboly osminových a čtvrtových not, se kterými jsme pracovali už během jednohlasé rytmičky deklamace. Následovně jsme ve skupinách vymýšleli další slova, která jsme mohli do těchto rytmů dosadit. Níže uvádím některé z kolektivně realizovaných dětských nápadů (viz *Obrázek 25*).

*Obrázek 25: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmizace 2*



Objevovaly se i nápady, které neodpovídaly rytmičkému vzorci, nicméně stále odpovídaly sudému metru. Proto jsem na takové nápady dětí reagovala flexibilně. Upozornila jsem je, že neodpovídají našim rytmičkým kartám, ale že to stejně zkusíme. Složili jsme nové rytmičké ostinato z karet a vícehlasé rytmy ve skupinách vyzkoušeli (viz *Obrázek 26*).

*Obrázek 26: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmizace 3*



V druhé fázi vícehlasé rytmizace jsem vycházela ze známého říkadla (s jednotvárným, pravidelným rytmem), které jsme si nejdříve rytmičky deklamovali s hrou na tělo nebo rytmičkými nástroji. Pak jsem navrhl, že zkusíme opět udělat vícehlas, a že přemýšlím nad vhodným ostinatním doprovodem pro jednu skupinu, zatímco druhá by rytmižovala říkadlo. S prvním nápadem jsem přišla já, abych úkol demonstrovala (čtyři osminové délky: dej mi jed-nu). Přemýšlela jsem nahlas, aby děti pochopily, že čerpám ostinatní doprovod z textu a rytmu říkadla (viz *Obrázek 27*).

Obrázek 27: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmižace 4

Fou - kej, fou - kej, vět - ři - čku, shod' mi jed - nu hru - šti - čku.

Dej mi jed - nu, dej mi jed - nu, dej mi jed - nu, dej mi jed - nu,

5  
Shod' mi jed - nu ne - bo dvě, bu - dou slad - ké o - bě dvě.

dej mi jed - nu, dej mi jed - nu, dej mi jed - nu, dej mi jed - nu.

Děti princip tvoření rychle pochopily a navrhovaly další ostinata, která jsme si rytmičnými kartami znázornili a hned je společně vyzkoušeli (viz *Obrázek 28*).

Obrázek 28: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmižace 5

Vět - řič - ku. Fou - kej. Fů. Bu - dou - slad - ké.  
Hruš - ti - čku. Hruš - ku. Dvě. Shod' mi jed - nu.

V další lekci jsem chtěla rytmičnou deklamaci rozšířit o jednu skupinu tak, aby nám vznikly celkem tři skupiny: rytmičká deklamace říkadla a dva ostinatní doprovody. Vzhledem k nabytým zkušenostem děti principu tvoření svižně porozuměly. Přesto jsem pro jistotu rytmičké, tempové a pulzační přesnosti začala hrou na dirigenta, kdy se skupiny nejdříve střídaly a pak jsme teprve zkusili hrát společně (viz *Obrázek 29*).

Obrázek 29: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmicizace 6

The score is for three voices (Soprano, Alto, Tenor) in 2/4 time. It consists of two systems of four measures each. The lyrics are:   
 System 1:   
 Voice 1: Liš - ka, šiš - ka, pam - pe - liš - ka, za - blou - di - la vle - se liš - ka.   
 Voice 2: Ten, ten, ten, ten, ten, ten, ten, ten.   
 Voice 3: Pam - pe - liš - ka, pam - pe - liš - ka, pam - pe - liš - ka, pam - pe - liš - ka.   
 System 2 (starting with a 5-measure rest for Voice 1):   
 Voice 1: Ten, ten, ten, vy - ve - de ji ven!   
 Voice 2: ten, ten, ten, ten, ten, ten, ten, ten.   
 Voice 3: pam - pe - liš - ka, pam - pe - liš - ka, pam - pe - liš - ka, pam - pe - liš - ka.

Děti bez váhání navrhovaly další rytmická ostinata, která jsme si znázornili rytmickými kartami a hned na to si je spolu s deklamací říkadla vyzkoušeli. Jak je vidět níže některé z nápadů, děti principu tvoření porozuměly (viz *Obrázek 30*). Objevily se i rytmy, které se přímo v říkadle nevyskytovaly, ale navazují obsahově a ve své podstatě nejsou špatně, protože opět odpovídaly sudému metru. Na taková ostinata jsem pouze citlivě poukázala, ale s dětmi jsme je stejně zařadily a ony byly svědkem toho, že jejich nápad (vymykající se daným pravidlům) není odsouzen, naopak, že může jejich zařazení obohatit jejich hudební znalosti a dovednosti.

Obrázek 30: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmicizace 7

The score is for a single voice in 2/4 time. It consists of a single line of music with lyrics:   
 Za - blou - di - la. Liš - ka. Ven! Liš - ti - čka.   
 Vy - ve - de ji. Ši - ška. Les. Šiš - ti - čka.   
 Li - ška, šiš - ka. Vle - se.




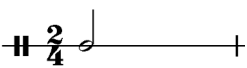
Celkově děti zvládaly vícehlasou rytmicizaci velmi dobře. Zpočátku jim dělalo potíže udržet jednotné tempo, pulzaci a metrum. Ale postupným nácvikem dokázaly jednak respektovat dirigenta, a jednak vnímat i jiné hlasy. Domnívám se, že důležitým základem ale byla rytmicizace slov, slovních spojení a vět a jejich rytmické znázornění kartami.

Mezi další hry patřilo **vymýšlení slov**, a to k zadanému rytmu, melodickému úryvku, známé písni nebo melodicko-rytmickému úryvku. Vždy jsme se zpočátku opírali o zrakový názor;

v případě rytmických úryvků o zmíněné rytmické karty, v případě melodického úryvku o barvy v modelech (odpovídající hudebním nástrojům Boomwhackers) nebo jejich kombinaci (tedy rytmických karet s možností přiřazovat barevné hlavičky not).

Při tvoření slov k rytmickým úryvkům jsme ze začátku využívali obrázky různých tematických skupin (např. zvířata, hudební nástroje) a ty jsme manipulací přiřazovali k rytmickým kartám. Když jsem se ujistila, že děti rozumí tomu, že hledáme slova, která by seděla k zadaným rytům, odložila jsem zrakový názor a nechala děti vymýšlet různorodé texty odpovídající rytům (viz *Tabulka 19*). Tvoření slov na krátké rytmické úryvky nedělalo dětem téměř žádný problém, a tak jsem je postupně prodlužovala (třeba na dva takty za sebou). Pokud nějaké dítě řeklo nápad, který neodpovídal rytmu, nezavrhovala jsem jej, ale společně jsme jej vyzkoušeli a dítě nebo jeho vrstevníci odhalili, že rytmu neodpovídá. A tím se děti přirozeně a nenásilně učily respektu hudebním pravidlům. Domnívám se, že pro děti nebyl tento úkol tak těžký z toho důvodu, že většina z nich se už dříve setkala (v rámci předškolního vzdělávání) s rozdělováním slov na slabiky, což je pro tuto hru zásadní poznatek. Každé slabice přisuzovaly jeden pohyb (např. tlesknutí), stejně jako jedné notě na rytmických kartách.

*Tabulka 19: Ukázka tvořivých her: textové hry: vymýšlení slov*

	<p><u>Jídlo a pití</u>: káva, jogurt, pití, banán, panák, perník, šťáva, voda, bebe, párek, čajík, mrkev, donut, zelí, cukr, rajče, máslo apod.</p> <p><u>Věci kolem nás</u>: obruč, klavír, polštář, hračky, židle, lego, dveře, tričko, vlasy, růže, auto, lyže, světlo apod.</p> <p><u>Zvířata</u>: pejsek, kočka, prase, sova, osel, kráva, kozel, zebra, medvěd, vos, včela, moucha, koza, žába, ptáček, orel, datel apod.</p>
	<p><u>Jídlo a pití</u>: sušenka, brambory, hranolky, špagety, nutela, omáčka, fazole, ananas, polívka, bábovka, kuřátko, buchtičky apod.</p> <p><u>Věci kolem nás</u>: brejličky, koberec, lavička, knoflíky, podlaha, domeček, tabule, nástěnka, zásuvka, letadlo, kšiltovka apod.</p> <p><u>Zvířata</u>: kočička, lvičátko, štěňátko, slepice, sovička, žirafa, kobyly, sovička, krokodýl, netopýr, motýlek, veverka apod.</p>
	<p><u>Jídlo a pití</u>: marmeláda, těstoviny, luštěniny, avokádo apod.</p> <p><u>Věci kolem nás</u>: koloběžka, rukavice, peněženka, televize apod.</p> <p><u>Zvířata</u>: chobotnice, mandelinka, nosorožec apod.</p>
	<p><u>Jídlo a pití</u>: med, led, sůl, čaj, džem, džus, mák, sýr, hrách apod.</p> <p><u>Věci kolem nás</u>: stůl, nos, les, zeď, loď, vlak, strop, most apod.</p>

Zvířata: slon, lev, pštros, had, kůň, vůl, kos, los, pes apod.
--

Slova k melodizovaným úryvkům jsme vymýšleli až v pozdější fázi, kdy už děti měly osvojenou hru na melodických nástrojích v rozsahu dvoutónového kukačkového modelu e-g nebo později trojtónového kolovrátkového modelu g-a-g-e. Po kolektivní práci při zpěvu a pohybech paží následovala samostatná práce s hrou na melodické nástroje, ve které děti vymyslely třeba tyto texty (viz *Obrázek 31*):

Obrázek 31: Ukázka tvořivých her: textové hry: vymýšlení slov



Já tě mám rád. Mám rád ma - min - ku.	Sr - dí - čko____
Já ti dám hlas. Ně - kdo mě o - krad.	Já se zlo - bím.
Krá - sný sen____ To je nád - her - né.	Sví - tí lu - str.
Je - de au - tem. To se mi lí - bí.	Já mám že - zeň.
Za - jíc ská - če. Já tě ko - lí - bám.	Já jsem věl - ká.

Zajímalo mě, jak děti dokážou obměnit text známé písně. Na první pokus jsem zvolila jednoduchou známou píseň *Sedí liška pod dubem*. Postup melodie jsem znázornila barvami a výškou schodů směrem nahoru a dolů, zazpívali jsme si ji několikrát s pohyby paží, vysvětlili si, že každé slabice odpovídá jeden schod a pak mohly děti vymýšlet své vlastní texty. Nevýhodou pro tento úkol byl předškolní věk, kdy děti ještě většinou neumí psát a nejsou schopné soustředěného dlouhodobějšího plánování, a tudíž jsem od tohoto úkolu očekávala improvizovanou odpověď, ve které jsem se soustředila spíše na originalitu obsahu textu než nutně respekt k intonační a rytmické přesnosti. Očekávala jsem obsahově blízké texty, nicméně výsledky mě mile překvapily. Příkládám ukázky některých z nich (viz *Obrázek 32*). Na prvních dvou jde vidět jev, kdy se děti nemohly odpoutat od textu známé písně, teprve později se to některým dětem podařilo (i když nebyla přesně zachována rytmická struktura).

Obrázek 32: Ukázka tvořivých her: textové hry: vymýšlení slov 2



Se - dí myš - ka pod lis - tem,	má píš - tal ku a bu - ben.
Le - ží liš - ka pod stro - mem,	a - si je u - na - ve - ná.
Já mám rá - da ma - min - ku	a ta - ky ta - tín - ka____
Po škol - ce pů - jde - me domů	a pak na hři - ště____
Já jsem vel - ká hol - Či - čka,	on je vel - ký klu - Či - ček.



Na samém závěru jsem zařadila také úlohu, kdy jsem vyzvala děti, aby ke krátkému melodicko-rytmickému úryvku vymyslely jakýkoli odpovídající text. Opět tomu předcházela ukázka rytmu na rytmických kartách, intonace úryvku na neutrální slabiku s pohyby paží a znázornění barev (hlaviček not) na rytmické karty (viz *Obrázek 33*).

*Obrázek 33: Ukázka tvořivých her: textové hry: vymyšlení slov 3*



Já	jsem	tu,	ty	seš	tu,	my	jsem	všich - ni	tu.
Ko -	leč -	ko,	čtve -	re -	ček,	troj -	ú -	hel -	ník_____
Já	mám	rád	ze -	le -	nou,	ja -	ko	trá -	va_____
Ma -	min -	ka,	ta -	tí -	nek,	já	a	ses -	tří - čka
Za	chvil -	ku	pro	mě_____		při -	jde	ba -	bič - ka.

Tyto hry s texty byly u dětí velice oblíbené a objevila se u nich velká tvořivost ovlivněná někdy až fantazijní představivostí. Překvapovala mě především obsahová pestrost textů, přirozená tendence neopakovat nápad po kamarádovi, naopak jsem spatřovala silnou touhu po seberealizaci a prezentaci svého vlastního nápadu. Průpravná manipulace s názornými obrázky, pohyby paží, identifikace výšky tónu barvami a dalšími materiály sloužily jako senzorické prostředky, jež byly podle mého názoru základem pro úspěšné plnění (např. propojení představy výšky tónu s barvou, pohybem a názvem tónu).

Jednotlivé textové hry nebyly striktně odděleny, ale prolínaly se. **Hry s říkadly** se tak objevovaly už u her s vícehlasou rytmizací. V tomto oddílu se zaměříme na rytmizaci říkadla s hrou na tělo nebo na rytmické nástroje, tvoření říkadlového kánonu (opět s doprovodem) a melodizaci jednoduchých říkadel na vybraných melodických modelech (g-e a g-a-g-e).

K rytmizaci říkadel jsme směřovali postupně přes rytmizaci slov, slovních spojení, vět (viz výše *Jednohlasá rytmizace*) až k rytmizaci lidových rčení a říkadel. Vždy jsme rytmickou deklamací textu doplňovali znázorněním za využití rytmických karet a také nějakým příslušným rytmickým pohybem – ať už hrou na tělo nebo rytmické nástroje. Domnívám se, že zapojením více smyslových analyzátorů a zejména pohybem si děti osvojují učení svižněji, hlouběji mu porozumí a déle se v paměti udrží. Nejdříve jsem začala s kratšími úryvky – rčeními – k rytmizaci, které jsem odrecitovala, následně demonstrovala jejich možnou rytmizaci. Pak jsme zkoušeli další variace rytmů v kolektivu dětí: nápad dítěte jsme všichni zopakovali jako ozvěna. Z notového záznamu je možné vidět některé z dětských nápadů (viz *Obrázek 34*). S realizací rytmických představ jim výrazně pomohla

manipulace s rytmičnými kartami. Nicméně lze ze zápisu vidět, že délku slabik v rytmičném záznamu většinou opomíjely respektovat.

Obrázek 34: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly

Na tři krá - le o krok dá - le.

Na tři krá - le o krok dá - le.

Na tři krá - le o krok dá - le.

Na tři krá - le o krok dá - le.

Na tři krá - le o krok dá - le.

Na tři krá - le o krok dá - le.

Na tři krá - le o krok dá - le.

Rytmizace celého říkadla se ukázala jako obtížnější, zejména z důvodu délky, kdy některé děti ztrácely trpělivost a úkol nedokončily. Proto jsme spíše pracovali kolektivně nebo ve skupinkách. Z notového záznamu hudebnětvorivých pokusů některých dětí (viz *Obrázek 35*) můžeme vidět, že rytmičné vzory se opakovaly ne vždy s respektem k délce slabiky – zejména v druhém pokusu. V tomto pokusu se dítě nechalo svázat rytmičnými kartami a jejich pravidelným střídáním. Za nejvíce zdařilý považuji třetí hudebnětvorivý pokus.

Obrázek 35: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 2

By - la jed - na bab - ka, pro - dá - va - la jab - ka. Za dě - ra - vý

By - la jed - na bab - ka, pro - dá - va - la jab - ka

By - la jed - na bab - ka, pro - dá - va - la jab - ka.

5

koš pro - da - la jich koš.

za dě - ra - vý groš pro - da - la jich koš.

Za dě - ra - vý groš pro - da - la jich koš.

Při další práci s říkadly jsem se zaměřila i na kánon. Nejdříve jsme si nacvičili přesnou rytmickou deklamaci říkadla *Žába leze do bezu s hrou na tělo*. Pak jsem dětem vysvětlila, co to kánon je a jak jej uděláme my. Rozdělili jsme se do dvou skupin. Vzala jsem na sebe roli dirigenta, abych se ujistila, že děti reagují na smluvená gesta. Nejdříve jsme zkoušeli deklamaci odděleně – v jedné a ve druhé skupině, a teprve potom jsme prováděli kánon (viz *Obrázek 36*). S říkadlem jsme si pohráli ještě tak, že jsme jej opakovali dvakrát nebo třikrát a také jsme zkusili i pozdější nástup (po 4 taktech). Této úlohy jsem se obávala, ale díky udržování pravidelné pulzace, nekolísavému tempu, respektování gest dirigenta a několika zdatným zástupcům v každé skupině se nám kánon po krátkém nácvičku vydařil. Prostor pro dětskou tvořivost jsem nechávala ve volbě způsobu hry na tělo (plácání po ramenou, pleskání na kolena překříženými rukama, tleskání s kamarádem ve dvojici apod.).

Obrázek 36: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 3

Žá - ba le - ze do be - zu, já tam za ní po - le - zu. Ku - dy o - na

Žá - ba le - ze do be - zu, já tam za ní

6

tu - dy já, bu - de - me tam o - ba dva.

po - le - zu. Ku - dy o - na tu - dy já, bu - de - me tam o - ba dva.

Velice podobně jsem postupovala i v kánonu melodizovaného říkadla (viz *Obrázek 37*) na kolovrátkovém modelu g-a-g-e. Rozdíl byl pouze v tom, že melodii jsme doprovázeli pohyby paží. Nápomocné nám také byly barvy znázorňující výšku. Po úspěšném nácviku jsem vždy dvěma členům skupiny půjčila i melodické hudební nástroje tónického kvintakordu Boomwhackers (tyče a ozvučné kameny) a dala jsem jim možnost jakkoli kánon doprovodit. Ve většině případů děti kopírovaly slovní rytmus, méně často pak doprovázely pulzací.

Obrázek 37: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 4

Ha - lí, be - lí, koč - ka vze - lí a pes vko - ší, on ji stra - ší.

Ha - lí, be - lí, koč - ka vze - lí a pes vko - ší,

5

Ko - čič - ka se po - le - ka - la, ven o - kén - kem u - tí - ka - la.

on ji stra - ší. Ko - čič - ka se po - le - ka - la, ven o - kén - kem u - tí - ka - la.

Před tvůrčí činností s melodizací říkadla na kukačkovém modelu e-g jsem začala rytmickou deklamací, aby si děti osvojily text a slovní rytmus. Připomněli jsme si kukačkový model pohyby paží i hrou na dané tóny melodických nástrojů Boomwhackers. Pak jsem děti vyzvala, aby zkusily říkadlo zhudebnit na těchto dvou tónech a část textu jsem demonstrovala. K dispozici byly i kartičky s barvami odpovídající výšce tónů tohoto

modelu. V této fázi děti navazovaly na získané zkušenosti z melodizace slov, slovních spojení a vět (viz *Jednohlasá melodizace*). Jejich hudební reakce byly improvizované s pomocí pohybů paží. Příkládám některé z melodií vytvořené dětmi (viz *Obrázek 38*).

*Obrázek 38: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 5*



Obdobně jsem postupovala při melodizaci říkadla v rámci kolovrátkového modelu g-a-g-e. Ve srovnání s předchozím modelem děti potřebovaly více vizuální podpory (barevných karet a následnou hru na nástroj), což si vysvětluji zvýšením obtížnosti navýšením tónového prostoru na tři tóny. Začali jsme krátkým říkadlem *Bumtarata*, teprve potom jsme melodizovali delší říkadlo *Šnečku, šnečku*. Při melodizaci prvního říkadla jsem poskytla dětem všechny možné didaktické pomůcky, se kterými jsme vždy při práci s melodií pracovali (rytmické karty s barevnými hlavičkami not, ozvučné kameny a tyče typu Boomwhackers, postavu člověka s barevnými pruhy, barevné karty apod.). Na vlastní papír děti mohly barvami naznačit, jakou výšku tónu rytmu přisoudily. Některé ukázky obou říkadel příkládám v prepisu do notového zápisu (viz *Obrázek 39* a *Obrázek 40*).

Obrázek 39: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 6

Bum - ta - ra - ta, bum, bum, bum, o - třá - sá se ce - lý dům.

Obrázek 40: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 7

Šne - čku, šne - čku, vys - trč růž - ky, dám ti krej - car na tva - růž - ky

5  
a tro - ní - ček na ta - bá - ček, bu - de zte - be haj - da - lá - ček.

Hry s říkadly byly pro děti poutavé pro svůj hravý text a ukázkou toho, jak si s nimi můžeme hudebně a různorodě tvořit. Mnohdy děti přicházely s dalšími a dalšími nevšedními nápady nebo inovacemi a byly dočista pohlceny tvořivým procesem. V obtížnějších úkolech jsme zůstávali pouze u kolektivního tvoření, ale zejména starší děti byly schopné i v nich tvořit samostatně; resp. jsem děti nijak nenutila k hudebnětvořivému projevu, pokud se samy nepřihlásily nebo to po vyzvání odmítly.

Hry zaměřené na **jednohlasou melodizaci** spočívaly v melodizaci slov, později slovních spojení, a nakonec celých vět za doprovodu hry na melodické nástroje a s využitím dalších melodických didaktických pomůcek. Začínala jsem pracovat ve dvoutónovém prostoru, později jsem jej rozšířila na třítónový. Nyní je ale pro jejich podobný postup objasním paralelně. Nejprve jsme používali obrázky, ze kterých jsme vždy jeden vybrali a ten zmelodizovali na kukačkovém/kolovrátkovém intervalu (obrázky květin, zvířat, dopravních prostředků apod.). Dále jsme vymýšleli různá témata a okruhy (už bez zrakového názoru), ke kterým jsme spolu s dětmi hledali slova podřazená a ta melodizovali na tónech e-g/g-a-g-e. Některé přepisy melodizovaných slov uvádím níže (viz *Obrázek 41*).

*Obrázek 41: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá melodizace*



So - va.	Pej - sek.	Ža - bič - ka.	Vče - lič - ka.	Sle - pi - ce.	Cho - bot - ni - ce.
Dřív - ka.	Bu - ben.	Tri - an - gl.	Či - ne - ly.	Rol - ni - čky.	Ka - sta - ně - ty.
Lod' - ka.	Bru - sle.	Le - ta - dlo.	Au - to - bus.	Mo - tor - ka.	Ko - lo - běž - ka.

Vi - cí mák.	Pam - pe - liš - ka.	Sně - žen - ka.	Slu - neč - ni - ce.	Rů - že.	Ko - pre - ti - na.	Nar - cis - ka.
--------------	----------------------	-----------------	----------------------	----------	---------------------	-----------------

Dále jsem chtěla rozšířit melodizaci ze slova na sousloví, a tak jsme manipulovali s kartami barev a obrázky a melodizovali je na kukačkovém/kolovrátkovém modelu pomocí pohybu paží, aby si děti snáze uvědomovaly výšku tónů (viz *Obrázek 42*). Zajímavé bylo, že všechny děti měly tendenci začínat od tónu g až do chvíle, kdy jedno dítě začalo od tónu jiného. Ostatní děti se teprve poté odvážily více experimentovat a na jedno sousloví vymyslely i více melodií.

Obrázek 42: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá melodizace 2

Še - dý o - sel. O - ran - žo - vý lev. Mo - dré le - ta - dlo. Čer - ve - ná  
 7  
 ko - lo - běž - ka. Ko - čka čer - ná. Ze - le - ný had. Žlu - tý le - o - pard.  
 Fi - a - lo - vý ub - rus. Bí - lá ta - bu - le. Bé - žo - vý ko - be - rec. Dře - vě - ná la - vič - ka.

Poté, co jsem se ujistila, že děti rozumí a dokážou zmelodizovat sousloví (podstatné a přídavné jméno, tedy co a jaké to je) na dvou/třech tónech, jsem je vyzvala o prodloužení o sloveso (tedy, co ta věc dělá). Někdy samy od sebe prodlužovaly text i o příslovce; vycházely z hudebních zkušeností získaných během rytmických her. V této fázi jsem neměla k dispozici žádný obrázkový materiál, a tak děti vymýšlely vlastní věty a zároveň je melodizovaly. Měly opět k dispozici veškerý didaktický materiál pro melodizaci a melodické hudební nástroje, na kterých si mohly své nápady ověřit. Objevily se jak zajímavé texty, tak zajímavé melodie (viz *Obrázek 43*).



Obrázek 43: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá melodizace 3

No - ční ne-to-pýr lí - tá sám. Ka-ma-rád ry - chle bě - žel. Slu-níč-ko  
9  
sví - tí ce-lý den. Vá-noč-ní stro-mek ho - ří. Mo-je ko-či - čka je do - ma.  
Čer-ve - ný pol - štář le - ží na le - hát-ku. Ze - le - né jab - líč - ko  
7  
o - ku - su - je čer - vík. Hně - dá ve - ver - ka hle - dá o - ři - šek.

Součástí her s jednohlasou melodizací byl také úkol vymyslet novou melodii známé písni *Prší, prší*. Úkolem bylo pracovat v tónovém prostoru kukačkového nebo kolovrátkového modelu. Opět mohly děti pracovat se všemi melodickými materiály. Z notového zápisu (viz *Obrázek 44*) můžeme vidět, že v prvních dvou případech děti aplikovaly pravidelný kukačkový a kolovrátkový model. Třetí ukázka má ze začátku podobnou melodii se známou písni vyjma jednoho tónu. Ke konci tvůrčího pokusu můžeme vidět odvahu vybočit z tónového prostoru. Ve třetí ukázce je pak tvůrčí pokus, který dítěti dal nejvíce práce. Celý si jej poskládalo z barevných karet a potom podle nich hrálo na ozvučné kameny a zároveň zpívalo píseň. Můžeme vidět snahu o velkou melodickou pestrost a nepravidelnost. Dítě mělo velikou radost z tohoto tvořivého pokusu, že si jej i pomocí barev přepsalo na papír, aby jej mohlo uchovat a ukázat rodičům.

Obrázek 44: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá melodizace 4

Pr-ší, pr-ší,...

Po úvodní orientaci ve vymezeném tónovém prostoru neměly děti s melodizací obecně žádný velký problém. Opět se domnívám, že to usnadnila manipulace s kartami, provedení na melodické hudební nástroje, pohyby paží symbolizující výšku tónu a dostatečné procvičení v rámci orientace ve vymezeném tónovém prostoru. Zajímavé mi připadalo, že v possttestu ani děti z experimentální skupiny nikdy nemelodizovaly známou píseň na uvedených modelech, ale volily větší intervalové vzdálenosti mezi tóny. Pravděpodobně z toho důvodu, aby se ujistily o tom, že zpívají melodii opravdu odlišně.

**Hry na rozhovor** spočívaly v tom, že jsem kladla rytmickou nebo rytmicko-melodickou otázku a dítě na ni bezprostředně reagovalo hudební odpovědí. Snažila jsem se dbát na dodržování pravidelné pulzace a nekolísavého tempa tak, aby otázka a odpověď byla co nejplynulejší. Zpočátku se objevovaly prodlevy větší, ale s nácvikem se zkracovaly. Začínala jsem s kladením otázek o faktickou oporu (např. Jak se jmenuješ?) nebo vizuální oporu (např. Co je na obrázku?), pokračovala jsem otázkami opírajícími se o paměť (např. Co jsi měl k obědu?) a zakončila otázkami opírajícími se o fantazii (např. Co bys dělal, kdyby...?). Takto jsem postupovala jak v rytmickém, tak v melodickém rozhovoru, proto budu i následující výsledky prezentovat paralelně.

První typ otázek s faktickým nebo vizuálním podkladem měl vést ke zřejmým odpovědím, na kterých měly děti porozumět principu hry. Snažila jsem se klást důraz na pravidelnou pulzaci, plynulost odpovědi, eliminaci prodlev a důraz na odpověď celou větou. To se ukázalo jako dětem nepřirozené, a spíše tíhly k přímým odpovědím. Níže můžete vidět ukázkou některých odpovědí (viz *Obrázek 45*). V případě vlastních jmen a příjmení jsem zachovala rytmus i melodii, obměnila však text, aby nebyly děti identifikovatelné. Při rytmickém rozhovoru jsme zapojovali zároveň hru na tělo a při melodickém rozhovoru pohyby paží, popř. melodické hudební nástroje. Otázku jsem kladla každému zvlášť

a vzhledem k tomu, že pak děti už předvídaly, na co se budu ptát, se reakce stávaly plynulejšími.

Obrázek 45: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry na rozhovor



Jak se jme-nu-ješ? Ma-rek. Jme-nu-ji se Ká - ja. Jme-nu-ji se An-to-nín.

Jak se dnes máš? Do-bře. Mám se špa-tně. Do-ce-la to jde. Nic moc.

Ja-ké je tvé při-jme-ní? Ko-blíž-ko-vá. Pe-trů. Vla-cho-vá. Při-jme-ní mám Su-še-nka.

V dalším kroku jsem pracovala s obrázky různých věcí z rozmanitých okruhů témat a ptala jsem se, co děti vidí na obrázku. V melodizaci rozhovoru na kolovrátkovém modelu jsem nevyužívala obrázků, ale jednoho z dětí, které jsem vyzvala a ptala se jiného dítěte na to, co vidí, že má vybrané dítě na sobě. Děti reagovaly většinou jednoslovně, ale snažila jsem se je citlivě vést k odpovědi celou větou (viz Obrázek 46). Po porozumění hře si mohly děti se mnou roli vyměnit a klást otázky.

Obrázek 46: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry na rozhovor 2



Co to tu vi-díš? Mr-kev. To je o-kur-ka. Vi - dím bro-ko - li - ci.

Co je na o-bráz-ku? Žlu-té trič-ko. Kal-ho-ty. To jsou ho-lín-ky. Ru-ka-vi-ce.

Ja-ké pak má o - či? O-říš-ko-vé. Zla - té. Trič-ko sEl-sou. Bot-ky má ze-le-né.  
vla - sy?  
trič-ko?  
bo - tky?

Při dalších hrách na rozhovor jsem kladla otázky opírající se o paměť dětí. Ne už tedy o přímou vizuální podobu něčeho – zrakový názor, ale o paměť (viz Obrázek 47).

Postupovala jsem tak, že jsem dětem dopředu řekla, na co se budu ptát, aby si předem vzpomněly a předešla tak zbytečné prodlevě. Vzhledem k tomu, že se pokládání otázek opakovalo postupně u všech dětí, očekávaly, že jim tu stejnou hudební otázku za chvíli také položím.

Obrázek 47: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry na rozhovor 3



Sčím sis dne-ska hrál? Sle-gem. Sge-o-ma-gem. SA-než-kou. Hrál jsem si spuz-zle-mi.

Co jsi měl ksní-da-ni? Křu-pin-ky a jo gurt. Nic. Mu-ffin. Ro hlík smar-me-lá-dou.

Co jsi dnes-ka dě-lal? Hrál si na pís-ko-viš-ti. Pra-co-vní list. Sklá-dal puz-zle. Cvičil.

V poslední etapě her na rozhovor jsem vymýšlela otázky (později i děti) tak, aby probouzely fantazijní představy. To se u některých dětí podařilo i s respektem k hudebním pravidlům (viz Obrázek 48). Z grafického přepisu je zřejmé, že se odpovědi dětí prodloužily, méně se obávaly experimentovat a tvořivěji manipulovat ve vymezeném tónovém prostoru. Tomu určitě napomohla již zkušenost z obdobných předchozích her na rozhovor, ze kterých už děti rozuměly principu hry. Velkou motivační roli zde sehrála maňásková postava Hudběnky, jejímž prostřednictvím byly otázky kladeny. A když děti kladly hudební otázky, mohly ji držet v ruce ony.

Obrázek 48: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry na rozhovor 4

Co bys dě - lal kdy -bys byl mo - týl? Lí - tal bych na ky - tič - ky.  
ry - ba?  
ze - bra?  
dve - ře?

Jed - li by mě na Vá - no - ce. Po - čí - tal bych pru - hy. Zam - kla se.

Co bys dě - lal kdy - by tu ži - li slo - ni? Sta - ral bych se o ně.  
by - la vo - da?  
spa - li ha - di?  
byl tvůj do - mek?

Plu - la bych na loď - ce. U - te - kla bych. By - la bych tu sma - min - kou.

Co bys byl, kdy -bys - byl zví - ře? Byl bych a - li - gá - tor. Byl bych  
jíd - lo?  
kyt - ka?  
hrač - ka?

zmr - zli - na. By - la bych slu - neč - ni - ce. Byl bych dře - vě - ný vlá - ček.


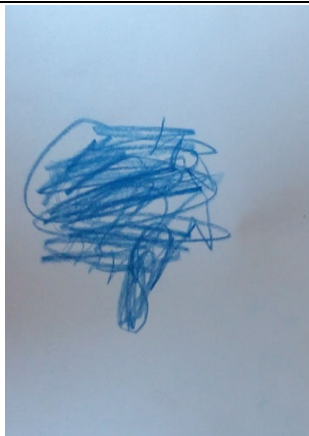
#### 5.1.3.3.2 Další hry



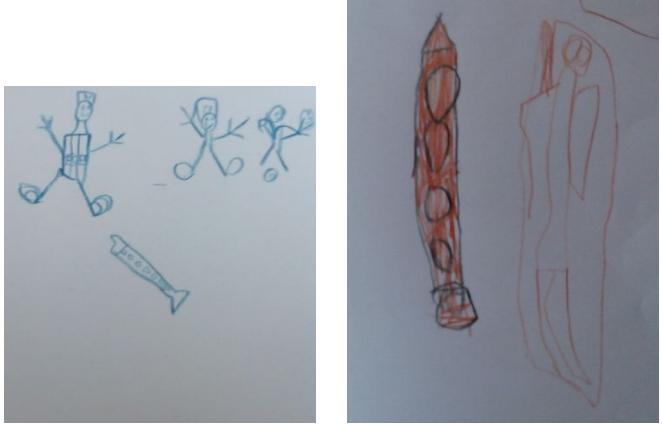
Součástí tvořivých her byl kromě textových her také rozvoj obrazotvornosti a představivosti a elementární komponování.


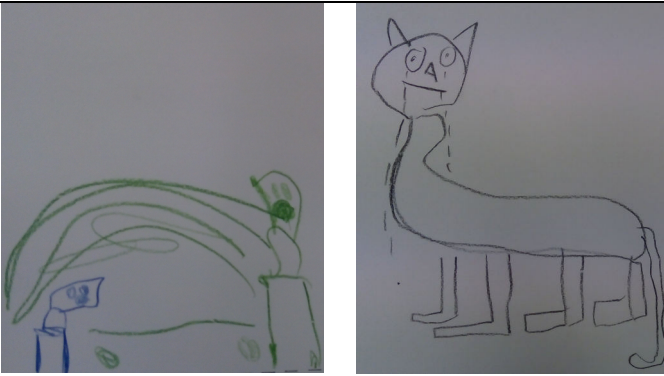
**Obrazotvornost a představivost** byl soubor her, jež se snažily zaměřit dětskou pozornost k vybavování a interpretaci představ, které v nich hudební podnět vyvolal nebo naopak na hudebnětvouřivou interpretaci nějaké představy. Rozvoj obrazotvornosti a představivosti bylo možné propojit se všemi hudebními činnostmi – poslechovými, pěveckými, hudebně-pohybovými a instrumentálními. Domnívala jsem se, že dětská představivost a obrazotvornost jsou bohaté, a že jejich cíleným podněcováním k jejich vyjadřování v rámci hudebního vzdělávání se zároveň rozvíjí hudebnětvouřivé schopnosti.

V poslechové části her s obrazotvorností a představivostí jsem se zaměřila nejdříve na poslech hůře identifikovatelných zvuků ve srovnání s poslechem artificiální skladby a také provedení mollové a durové lidové písně, které měly probudit dětskou představivost a děti tak měly slovně popsat nebo nakreslit představu situace nebo podoby (reprodukované/živé ukázky). Nejdříve jsme pracovali kolektivně a po poslechu děti popsaly představy verbálně. Dále pracovaly děti individuálně na samostatném pracovním listu, kdy měly tentýž úkol (s jinými poslechovými stopami) a představy beze slov nakreslit. Nakonec se všichni posadili do kroužku a děti obrázky prezentovaly a verbálně komentovaly (viz *Tabulka 20*).

*Tabulka 20: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost*

	Poslech	Verbální a/nebo grafické představy dětí
Reprodukované ukázky	<u>Hůře identifikovatelný zvuk</u> : Kosatka	Řezání dřeva, křik někoho, kdo neumí mluvit, rozladěné rádio, nějaké skřípání, zpěv ptáčků, tajné volání, volání o pomoc, někdo se topí, počítačová hra apod.
	<u>Skladba</u> : Let čmeláka (N. R. Korsakov)	Strašlivý duch, barevná duha roste, tornádo, staví sněhuláka, duch chce uříznout čarodějnici a čarodějnice jej chce začarovat, aby nemluvil, princezna tancuje, auto ujíždí po kopcích, silný vítr, netopýří rodinka létá apod.
	<u>Hůře identifikovatelný zvuk</u> : Vítr	  <div> Škaredé počasí. Tornádo. </div>

	<p><u>Skladba:</u> Slon (C. Saint-Saëns)</p>	 <p>Pila tancuje nahoru a dolu. Pán šel na procházku.</p>
Živé ukázky	<p><u>Hůře</u> identifikovatelný <u>zvuk:</u> Otírání činel o sebe</p>	 <p>Znělo mi to jako činely. Tanec činelové princezny.</p>
	<p><u>Skladba:</u> Sólo pro Ferdánka (J. Koreš) – sopránová zobcová flétna</p>	 <p>Tancuji, protože je to veselé. Andílek radostně létá.</p>

	<p><u>Lidová píseň durová:</u> Kočka leze dírou – klavír</p>	 <p>Kočička má radost, protože má dort. Jsou to veselé duhové barvy všechny dohromady.</p>
	<p><u>Lidová píseň mollová:</u> Kočka leze dírou – klavír</p>	 <p>Kočička spadla ze skateboardu, je smutná a zvrací. Kočička pláče, protože je smutná.</p>

Z projevů dětí bylo zřejmé, že u reprodukováných ukázek byly tvořivější. Přestože jsem se u živého provedení schovávala tak, aby mě děti neviděly, spojily si představu barvy hudebního nástroje s jeho konkrétním vzhledem a většina z nich jej znázornila. U durového a mollového provedení známé písně bylo zajímavé, že děti změny poznaly samy a samy popsaly, že jim mollové provedení zní jinak, smutně, truchlivě, mrzutě a unaveně. U obsahu písně (např. Kočka leze dírou) se většinou děti držely hlavní postavy (např. kočky), kterou znázorňovaly ve svých kresbách či slovně popisovaly. Z tohoto úkolu bylo zřejmé, že děti tíhly k nějaké konkrétní asociační představě (hudební nástroj, obsah písně, zvuková podobnost apod.), kterou následně znázorňovaly nebo popisovaly.

Další částí her spojených s obrazotvorností a představivostí byly instrumentální hry. Hudební nástroje jsou pro děti přitažlivým a poutajícím prostředkem hudebního působení a mohou svou specifickou barvou zvuku navodit určitou atmosféru a tou podnítit tvořivou aktivitu. Zaměřila jsem pozornost dětí na propojení dětských hudebních nástrojů jako zdroje



znějících předmětů se světem plným fantazijních představ, zvířat a pohádkových postav s cílem rozvoje představivosti a fantazie. Takto jsme pracovali oběma směry – od hudebního podnětu k verbálnímu popisu nebo grafickému znázornění vlastní představy a také od konkrétní představy k jejímu hudebnímu vyjádření. Nejdříve jsem děti seznámila s dětskými hudebními nástroji, s jejich názvy i barvami zvuků tak, aby si děti spojily představu barvy zvuku s obrazem hudebního nástroje. V první fázi her jsem dávala možnost výběru ze dvou kontrastních popisů představy (viz *Tabulka 21*) nebo hudebních nástrojů (viz *Tabulka 24*). V druhé už děti doplňovaly jednu představu (viz *Tabulka 22*) nebo výběr nástroje samy (viz *Tabulka 25*). Ve třetí fázi hledaly dvě kontrastní představy (viz *Tabulka 23* a *Obrázek 49*) nebo nástroje samostatně (viz *Tabulka 26*). Po propojení nástroje s představou jsme vždy dané slovo rytmicky deklamovaly hrou na vybraný hudební nástroj.

*Tabulka 21: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 2*

Hra na nástroj	Nabídka vizuálních představ, ze kterých děti vybírají vhodnější pro daný zvuk (tučně je představa, kterou děti určily, že vyhovuje barvě zvuku nástroje více)		
Hra na dřevěný blok ( <i>f</i> )	<b>Prší</b>	nebo	svítí sluníčko?
Činelky ( <i>p</i> )	<b>Běží kůň</b>	nebo	nebo pochodují vojáci?
Tamburína ( <i>p</i> )	Dupe slon	nebo	<b>tančí tanečnice?</b>
Vajíčko ( <i>f</i> )	Přilétl anděl	nebo	<b>chřestí čert řetězem?</b>
Kastaněty ( <i>p</i> )	Bouchá někdo dveřmi	nebo	<b>někdo klepe na dveře?</b>
Drhlo ( <i>p</i> )	<b>Vyřezává někdo z kůry</b>	nebo	někdo křičí?
Rolničky ( <i>p</i> )	Velký medvěd	nebo	<b>malé štěňátko?</b>

*Tabulka 22: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 3*

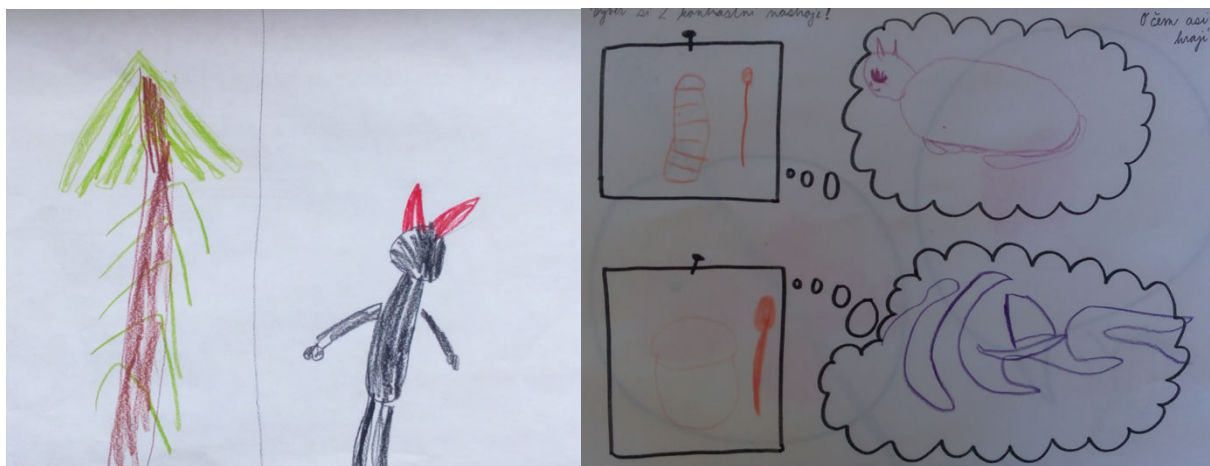
Hra na nástroj	Verbální popis představ dětí
Trylek na triangel ( <i>p</i> )	Zvoneček, prší, zvoní hodiny, zvoní zvonek apod.
Chřestění rumba koulí ( <i>p</i> )	Malé štěňátko se prochází, had se plazí, podzim apod.
Údery činely ( <i>f</i> )	Bouřka, dupe slon, dupají vojáci, dupe ježek apod.
Živé údery na bubínek ( <i>f</i> )	Pochod rodiny ježků, vojáci jdou, průvod lidí apod.
Zvonění rolničkami ( <i>p</i> )	Písnička Rolničky, kašpárek, klaun, chřestítka apod.
Hra na dřívka ( <i>mf</i> )	Někdo chodí, někdo dupe, malý pejsek běhá, utíká mraveneček, štěňátko se bojí apod.

Hra na xylofon stupnice c <sub>1</sub> -c <sub>2</sub> -c <sub>1</sub>	Kočka běhá nahoru a dolů, pavouk leze, liška běhá, koťátko se ztratilo a mňouká apod.
--	---

Tabulka 23: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 4

Hra na dva kontrastní nástroje	Verbální popis dětí dvou kontrastních představ
Triangl – Bubínek	Prší – bouřka, myška – slon, divadlo začíná – hrají v něm dinosauři, paní učitelka zvoní, že uklízíme – pochodová písnička apod.
Rolničky – Činel	Slon – koník, štěňátko spí – pes ho vzbudil, kašpárek tančil – přišel lev, barevná duha – hrom bouchá do domu, člověk zpívá – a bouchá na dveře apod.
Kastaněty – Rumba koule	Pejsek spí – myška číhá, dveře klaply – vítr letí klíčovou dírkou apod.
Drhlo – Dřevěný blok	Voják vyřezává – voják bouchal do bubínku, řeže se strom – zatloukání hřebíků apod.
Tamburína – Vajíčko	Sype někdo písek – a sůl na chodník, protože je náledí, Ježíšek dupal – Ježíšek přišel, jsou Vánoce apod.
Činelky – Bubínek	Zvoneček – slon zašlápl zvoneček, zvoní kravičky zvoneček – dupe ježek, zvoneček – zvon ve věži, jdeme do moře – venku je tajfun apod.
Xylofon – Metalofon	Takový krátký zvuk – dlouhý zvuk, dřevo – železo apod.

Obrázek 49: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 5



Rolničky a bubínek: kresba vyvolané představy: Vánoční stromček a strašidelný čert	Výběr 2 kontrastních nástrojů – dítě vybralo drhlo a bubínek: následná kresba vyvolaných představ: kočka přede a loďka ve velké bouři na moři
---	---

Tabulka 24: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 6

<b>Slova podněcující vizuální představu (nebo obrazový materiál)</b>	<b>Nabídka nástrojů, ze kterých děti vybírají vhodnější pro danou vizuální představu</b>		
Veverka cupitá	<b>Dřívka</b>	nebo	činelky?
Rozsypaly se korále	Kastaněty	nebo	<b>rolničky?</b>
Srážka aut	<b>Činel</b>	nebo	dřevěný blok?
Řezání pilou	Rumba koule	nebo	<b>drhlo?</b>
Východ sluníčka	Tamburína	nebo	<b>triangl?</b>
Dusot koní	<b>Bubínek</b>	nebo	vajíčko?
Strach	Rolničky	nebo	<b>úder činelu?</b>

Tabulka 25: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 7

<b>Slova podněcující vizuální představu (nebo obrazový materiál)</b>	<b>Volba hudebního nástroje</b>
Koťátko	Vajíčko, rolničky
Kašpárek	Rolničky, tamburína
Hodiny	Dřívka, dřevěný blok
Duha	Drhlo, triangl
Čarodějnice	Kastaněty, tamburína
Ovečka	Vajíčko, rolničky
Sněžení	Drhlo, vajíčko
Rozbitá váza	Činely, činelky

Tabulka 26: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 8

<b>Dvě kontrastní slova podněcující vizuální představu (nebo obrazový materiál)</b>	<b>Volba hudebních nástrojů</b>
Padají kroupy – Poletuje sníh	Dřevěný blok – dřívka, drhlo – vajíčko
Přichází dinosaur – Poletuje ptáček	Činely – činelky, bubínek – vajíčko
Víla – Strašidlo	Drhlo – rumba koule, rolničky – činely
Šumí les – Vrčí helikoptéra	Dřívka – činely, kastaněty – vajíčko

Pichlavý kaktus – Hebký sametový polštář	Dřívka – vajíčko, dřevěný blok – rumba koule
Světlo – Tma	Tamburína – triangel, bubínek – dřívka
Hněv – Radost	Činel – rolničky, dřevěný blok – drhlo

Uvědomila jsem si, že děti jsou opravdu fascinovány a okouzleny zvukem a barvou hudebních nástrojů. Překvapovaly mě v těchto hrách svou vynalézavostí v tvořivých pokusech, nadšením a neochabujícím zájmem o tyto jednoduché hudební prostředky. Dokázaly si barevnost zvuků propojit s neobvyklými představami, jevy a situacemi a nápady z nich téměř tryskaly. Nikdy se nestalo, že by váhaly nebo nevěděly, jaký nástroj vybrat nebo jakou představu vyjádřit.

Tuto instrumentální část her rozvíjejících představivost a obrazotvornost jsem uzavřela hrou krátkého příběhu, který v sobě potenciálně obsahoval nějaké zvuky, které děti mohly odhalit a vybrat pro ně hudební nástroje. Na závěr vznikl příběh hraný s maňáskem a doprovázený dětským instrumentálním doprovodem. Ve hře příběhu se děti mohly vystřídat stejně jako s hrou na různé hudební nástroje. V příběhu děti vymyslely třeba zvuky chůze do schodů (hrou na dřívka při každém šlápnutí a zároveň hru stoupající melodie na ozvučné kameny), zakopnutí (činel), pláč (stolní zvonky), pomoc maminky (jemné chrastění vajíčka) apod. Děti měly dokonce tendenci příběh obohacovat dalšími nápady, situacemi a zvuky. Nápady jsem podpořila a zařadila je do příběhu. Děti tak mohly kolektivně vytvořit vlastní zvukový příběh – pojmenovala jsem to jako hru „na rozbitou televizi“, protože obraz šel, ale zvuk nikoli. Ten musely děti doplnit. A to se jim podařilo velice zdatně. Dokonce byly tvorbou tak pohlceny, že nám vznikl ve výsledku příběh mnohem delší, s mnoha dalšími zvuky a fantazijními prvky.

Hudebně-pohybové činnosti byly další částí her rozvíjejících obrazotvornost, představivost a tvořivost. Hudebně-pohybová, resp. taneční tvořivost spočívá v procítění pohybu a jeho spojení s představou. Příznivé je v tomto věkovém období to, že děti se pohybují velmi přirozeně, svěže a s chutí. Na druhou stranu, jejich pohyb někdy ztrácí účel nebo zaměření a také není ještě příliš kultivovaný a kvalitní. Proto jsem se nejdříve věnovala zaměření pohybu na vyjádření celým tělem tak, aby se opravdu děti dokázaly věnovat své pohybové improvizaci zcela soustředěně a nenechaly se rozptýlit ostatními. Trénujeme i pohledy očí, aby opravdu směřovaly k tomu, co děláme, a ne k paní učitelce nebo vrstevníkům a jejich

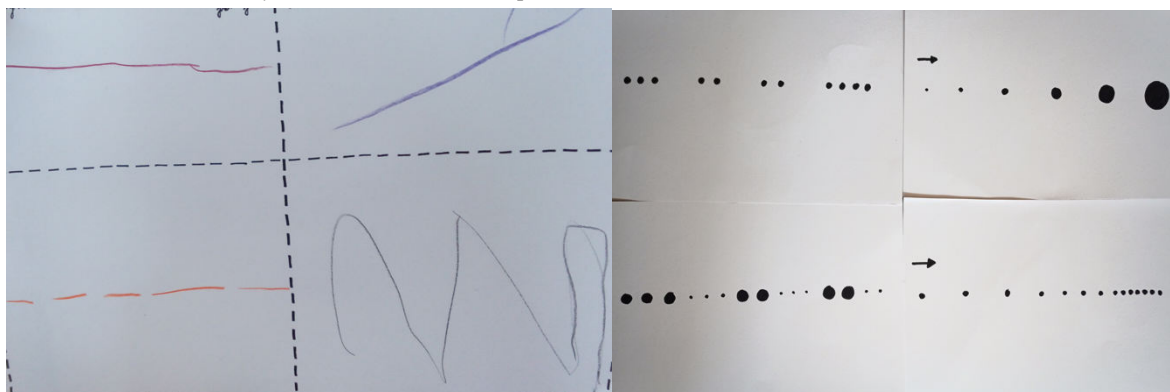
nápodobě. Kontrastním chováním jsem dětem předvedla nežádoucí chování při pohybové improvizaci.

Začínala jsem pohybovou improvizací konkrétních představ (např. jsme žabky, kuchařky, vojáci, slepí lidé, kameny, trubky), kdy jsme na základě představy vytvářeli nějaký odpovídající pohyb. Představy vymýšlely i děti. Následně jsem postupovala opačným směrem; tedy, že jsem předvedla nějaký pohyb a děti na základě něj mu přisuzovaly určitou představu (např. kolébání v náručí – maminka, tatínek, bráška, sestřička, babička, zdravotní sestřička, chovatel v zoo). Opět jsme se s dětmi v předvádění pohybů střídali. Dále jsem zkusila předvádět i více po sobě jdoucích pohybů s tím, že děti měly vymyslet situaci nebo příběh toho, co se odehrálo (např. stoupnutí z dřepu, rotace v upažení, rotace ve vzpažení, pomalý pohyb do dřepu s rotací v upažení, zastavení se v dřepu s pažemi upaženými – baletka, vodní vír, vlajka ve větru, glóbus, kolotoč, fidget spinner). S dětmi jsme si roli prostřídali, pokud měly zájem.

Později jsem přešla k abstraktnějším představám, ve kterých jsme pohybově improvizovali za doprovodu relaxační hudby (např. jsme vítr, mlha). Na úplný závěr jsem zařadila navození situace, kterou jsem jen rámcově ohraničila (např. někam jdeme, něco hledáme), ale děti v rámci ní realizovaly svou vlastní konkrétní představu. Každý sám i když společně ve třídě za doprovodu hudby předváděl svou představu. Pak jsme se posadili do kroužku a každý popisoval, jakým způsobem improvizoval, co předváděl, co zažil, jak se cítil, co viděl, co cítil apod. Když jsme improvizovali na to, *kdo kam šel*, děti popisovaly například: šel jsem do věže, byl jsem strašidlo a strašil jsem lidi, šel jsem do jednoho domu, šla jsem trhat kytičky, já jsem vás špehoval, jel jsem autem, já jsem byla víla a lítala jsem kolem. Po rámcové improvizaci na to, *co hledáme*, děti říkaly: já jsem hledal baletku, byl jsem baleták, já jsem byl na pískovišti a hledal jsem bábovku, hledal jsem houby v lese, hledal jsem ztraceného plyšáka, hledal jsem svého králíčka, hledala jsem ztracená káčátka z farmy.

Mezi pěvecké činnosti spojené s obrazotvorností a představivostí jsem zařadila hru s liniemi pro manipulaci s hlasovou intonací a hru s tečkami pro manipulaci s hlasovou dynamikou, tempem nebo rytmem. Pro obě hry jsem měla vytvořené názorné karty, dle nichž jsme nejdříve kolektivně prstem sledovaly pohyby linií/teček a manipulovaly hlasem a teprve pak následovala samostatná práce dětí – tvorba vlastních nápadů s liniemi/tečkami (viz *Obrázek 49*) a jejich prezentace.

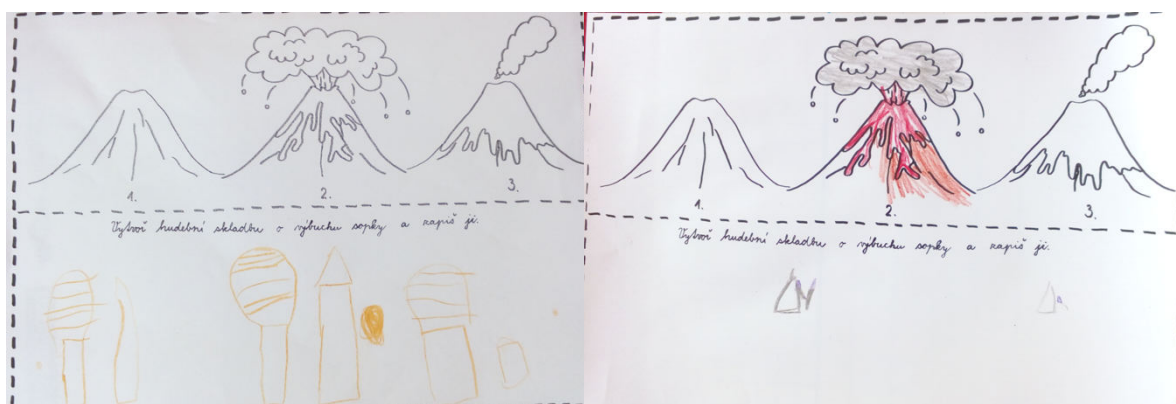
Obrázek 50: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 6



Poslední částí dalších tvořivých her bylo **elementární dětské komponování**. V nich jsem se soustředila na to, jak děti graficky znázorní některé hudební výrazové prostředky – dynamiku, tempo, výšku tónu nebo jak na základě obrázku (vyjadřujícího nějakou emoci nebo situaci) vytvoří a zaznamenají vlastní improvizovanou skladbu. U dětí nelze totiž mluvit o dlouhodobé plánovací a tvůrčí fázi v pravém slova smyslu; jedná se spíše o grafický zápis improvizace.

Hudební výrazové prostředky jako je dynamika, tempo nebo stoupající a klesající výška tónu jsem sledovala na obrázcích posloupného děje, kde byly změny srozumitelně znázorněny. Nejdříve jsme si posloupnosti ukázaly, vysvětlily, slovně popsali, následně improvizovali hrou na dětské hudební nástroje a pak teprve graficky znázorňovali. Úkolem bylo skladbu zapsat tak, aby záznam byl čitelný i pro ostatní kamarády, kteří by ji později podle záznamu byli schopni přechíst a interpretovat.

Obrázek 51: Ukázka tvořivých her: elementární komponování

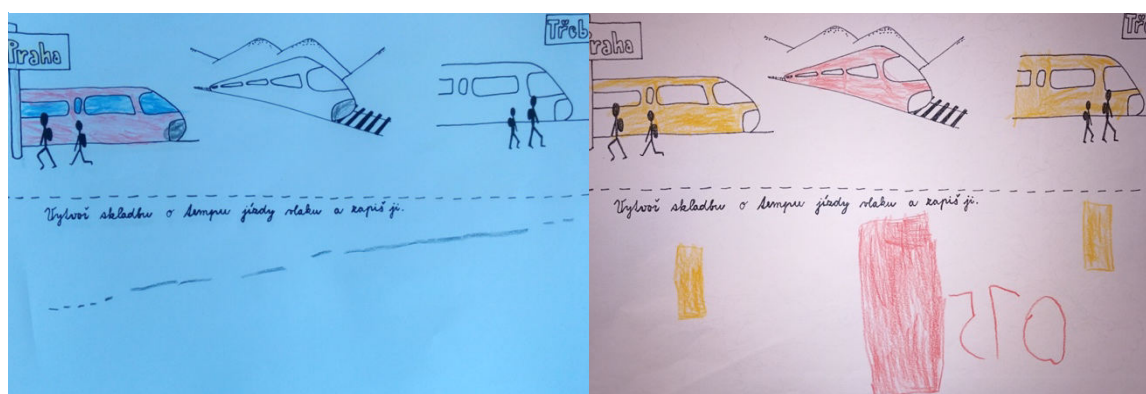


Záznam dynamiky: znázornění drhla a velikost tečky podle síly hry na rytmický nástroj

Záznam dynamiky: znázornění trianglu pastelkou slabě, silně a středně silně

Děti pro znázornění dynamiky vymyslely různorodé zápisy. Často se snažily znázornit nástroj, na který improvizovaly a k němu dokreslily různé velikosti teček, čárek, linií znázorňující sílu hry na vybraný nástroj. Některé děti zase třeba použily číslice (např. 1, 5, 3) nebo sílu tlačení na tužku během kresby jako sílu dynamiky při hře na znázorněný hudební nástroj. Záznam dynamiky nebyl pro děti tak obtížný a při zápisu byly velice tvořivé a originální. Nicméně se objevilo počáteční překvapení, ve kterém vyjadřovaly, že nikdy nic podobného nedělaly a nevěděly, jak si se záznamem zvuků poradit. Při dalších podobných úlohách už se takový počáteční údiv neobjevoval. Naopak se do kompozičních úloh zkušeně a nadšeně pustily.

Obrázek 52: Ukázka tvořivých her: elementární komponování 2

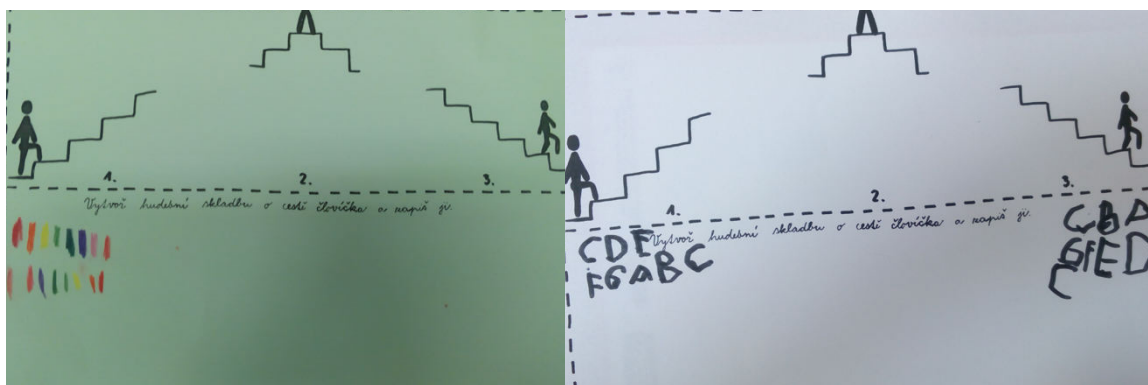


Záznam tempa: krátké čáry znázorňují pomalé tempo, dlouhé čáry rychlé tempo

Záznam tempa: znázornění dřevěného bloku, malé a žluté znázorňuje pomalé tempo, velké červené rychlé tempo

Záznam tempa byl pro děti obtížnější a některé z nich váhaly, jak jej znázornit. Nejčastěji děti kreslily linie (plné, tečkované, přerušované, kolísající, vlnkované apod.) odpovídající tempovým obrázkům. Méně často zaznamenávaly puntíky, číslice nebo velikosti hudebních nástrojů související s tempem, jakým na ně hrály.

Obrázek 53: Ukázka tvořivých her: elementární komponování 3



Záznam výšky tónu: znázornění vzestupné a sestupné melodie dle barev ozvučných kamenů Boomwhackers

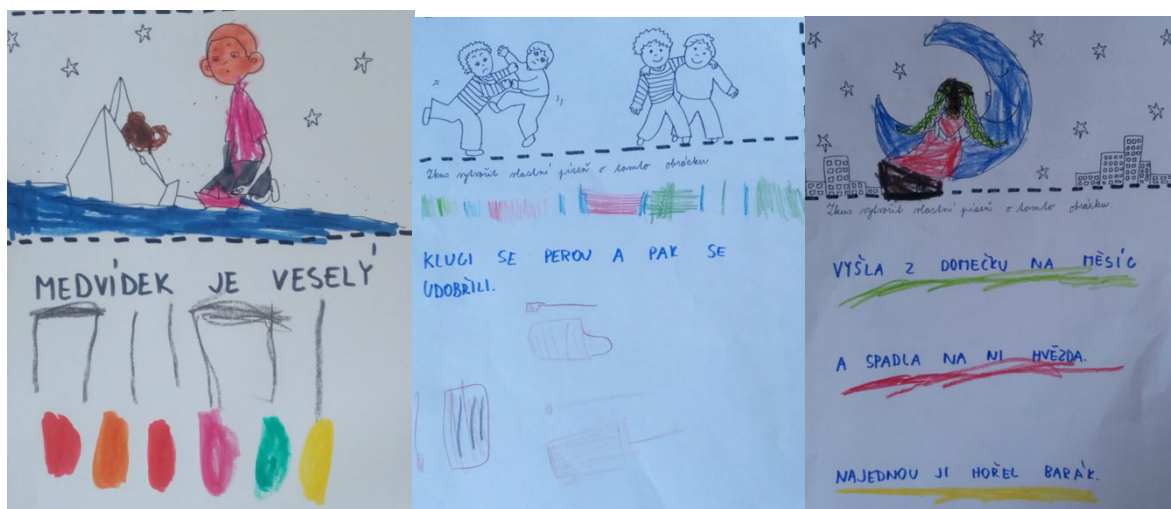
Záznam výšky tónu: znázornění vzestupné a sestupné melodie písmeny ozvučných kamenů Boomwhackers

Záznam výšky vzestupných a sestupných tónů byl pro děti opět jednodušší. Zápisy byly inspirované zejména barvami (čárkami, tečkami, puntíky), názvy kamenů (C, D, E apod.) nebo jejich kombinací. K dispozici měly ozvučné kameny Boomwhackers, na kterých si mohly improvizaci vyzkoušet a následně zapsat. Ve všech uvedených úlohách jsme si po záznamy po dokončení vzájemně prezentovali, vyměnili si je s kamarády a kompozice zkoušeli číst a interpretovat.

Poslední úlohy, které jsem zařadila na konec hudebnětvůřivých lekcí jako vrchol dětské tvůrčí činnosti, bylo elementární komponování podle vizuálního podnětu. Vizuálními podněty byly obrázkové situace, které měly děti inspirovat k adekvátní hudební improvizaci a jejímu grafickému znázornění. Děti mohly vytvořit vlastní skladbu jakou si jen přály; vymyslet text, rytmus, melodii, tempo, dynamiku, barvu zvuku nebo jejich různé kombinace. K dispozici měly všechno, s čím jsme doposud pracovali – karty, didaktické pomůcky, hudební nástroje apod.



Obrázek 54: Ukázka tvořivých her: elementární komponování 4



<p>Záznam textu (výzkumník), slovního rytmu a melodie barvami (c, d, c, h, g, e) – dítě doprovázelo zpěv hrou na ozvučné kameny Boomwhackers</p>	<p>Záznam textu (výzkumník), slovního rytmu čárkami a barvami, zobrazení hudebních nástrojů (stolní zvonky – zelená, drhlo – červená, dřevěný blok – modrá) – dítě rytmicky deklamovalo text hrou na uvedené hudební nástroje</p>	<p>Záznam textu (výzkumník), melodie barvami (g, c, e) – dítě rytmicky deklamovalo text s hrou na ozvučné tyče Boomwhackers</p>
--	---	---

Zajímavé bylo, že všechny děti začínaly vymýšlením textu. Pak už se ale jejich postupy lišily. Některé děti uvažovaly nad volbou hudebního nástroje, některé nad slovním rytmem nebo melodií. Většina dětí používala zjednodušené rytmické délky not (jak tomu je na prvním obrázku) a k nim přiřazovaly barevné hlavičky tak, jak jsme se to učili společně v průběhu hudebnětvůrčího vyučování. V dalších ukázkách prezentuji některé z méně častých záznamů dětí.

U těchto elementárních kompozičních cvičení se ukázalo, že děti se s velkým nadšením pustily nejen do improvizace, ale i jejího následného osobitého grafického znázornění. Po prvotním překvapení se do tvůrčího procesu vrhaly s nadšením, nechaly se jím pohltit, popisovaly mi jejich osobitý tvůrčí postup a objasňovaly volbu vybraných grafických prvků. Zkrátka jsem došla k názoru, že i děti předškolního věku jsou schopné elementárního tvůrčího komponování (zahrnující hudební výrazové prostředky jako je dynamika, tempo, klesající nebo stoupající melodie), které však nemá podobu notového zápisu, ale jiného grafického záznamu.

#### 5.1.4 Dotazníkové šetření s rodiči dětí

Dotazníkové šetření s rodiči dětí zapojených do experimentu podstoupilo celkem všech 34 rodičů. Jejich jednotlivé odpovědi se nachází v příloze (viz *Příloha 10*). Toto šetření sloužilo jako doplnění a zpřesnění výsledků experimentálního výzkumu s dětmi předškolního věku, kdy jsem hledala souvislosti jejich úrovně hudebních a hudebnětvorivých schopností s rodinným hudebním a hudebnětvorivým klimatem. V předškolním období stále totiž hraje velice významnou roli nejen mateřská škola, ale zejména rodinné prostředí.

Dotazník začínal **identifikačními otázkami** o dosažené úrovni vzdělání rodičů, o společném soužití úzké a širší rodiny, o počtu dětí v rodině a pořadí narození dítěte zařazeného do experimentu. **Nejvyššího dosaženého vzdělání** na střední škole (dále SŠ) mělo 7 matek a 5 otců, vyšší odborné vzdělání (dále VOŠ) měla 1 matka a 1 otec, bakalářské vysokoškolské vzdělání (dále VŠ) měli 3 matky a 6 otců, magisterské 22 matek a 18 otců a doktorské 1 matka a 4 otcové (viz *Graf 5*). Podle sekundární analýzy dat se nepotvrdila korelace úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů s výsledky posttestů, tak předpokládám, že výsledky experimentu nebyly ovlivněny tímto faktorem.

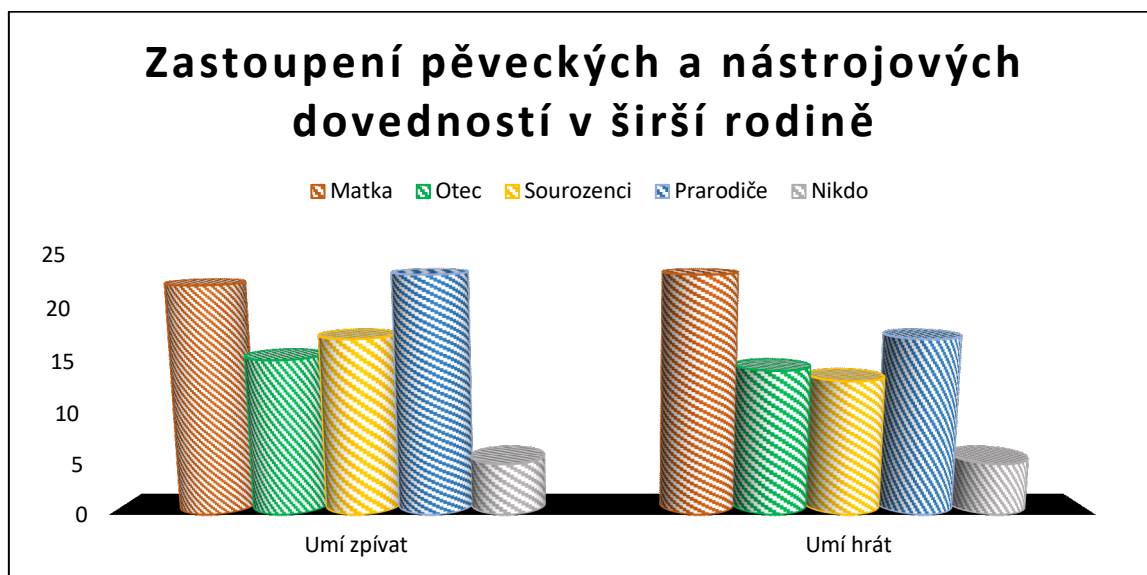
*Graf 5: Nejvyšší dosažené vzdělání matek a otců*



Všechny rodiny žily ve **společné domácnosti** bez přítomnosti prarodičů. Velikosti rodin se lišily v **počtu vychovávaných dětí**; 2 děti neměly žádného sourozence, 12 dětí mělo jednoho sourozence, 10 mělo dva, 7 dětí tři a 3 děti dokonce čtyři sourozence. 8 ze všech dětí bylo prvorozených, 17 druhorozených, 7 narozených v pořadí jako třetí a 2 narozené jako čtvrté v pořadí.

Další oblast dotazování se dotýkala **kontaktů rodiny s hudbou**. Na otázku, kdo umí podle vlastního uvážení v rodině **zpívat** odpovědělo celkem (absolutní četností) 22 respondentů, že tuto dovednost ovládá matka; podle 15 respondentů otec, podle 17 respondentů sourozenci, podle 23 respondentů prarodiče a podle 5 respondentů nikdo v rodině. **Hru na hudební nástroj** ovládá podle respondentů 23 matek, 14 otců, 13 sourozenců, 17 prarodičů a 5 respondentů odpovědělo, že nikdo (viz *Graf 6*). 3 respondenti uvedli, že u nich v rodině nikdo neovládá zpěv ani hru na hudební nástroj. Ti, kteří uvedli, že hru na hudební nástroje u nich v rodině někdo ovládá, následně jmenovali, které hudební nástroje mají doma k dispozici: 24x byl zmíněn klavír, 15x kytara, 11x flétna, 7x housle, 3x ukulele, 2x varhany, 1x mandolína, viola, klarinet a kontrabas. 5 respondentů neuvedlo žádný hudební nástroj.

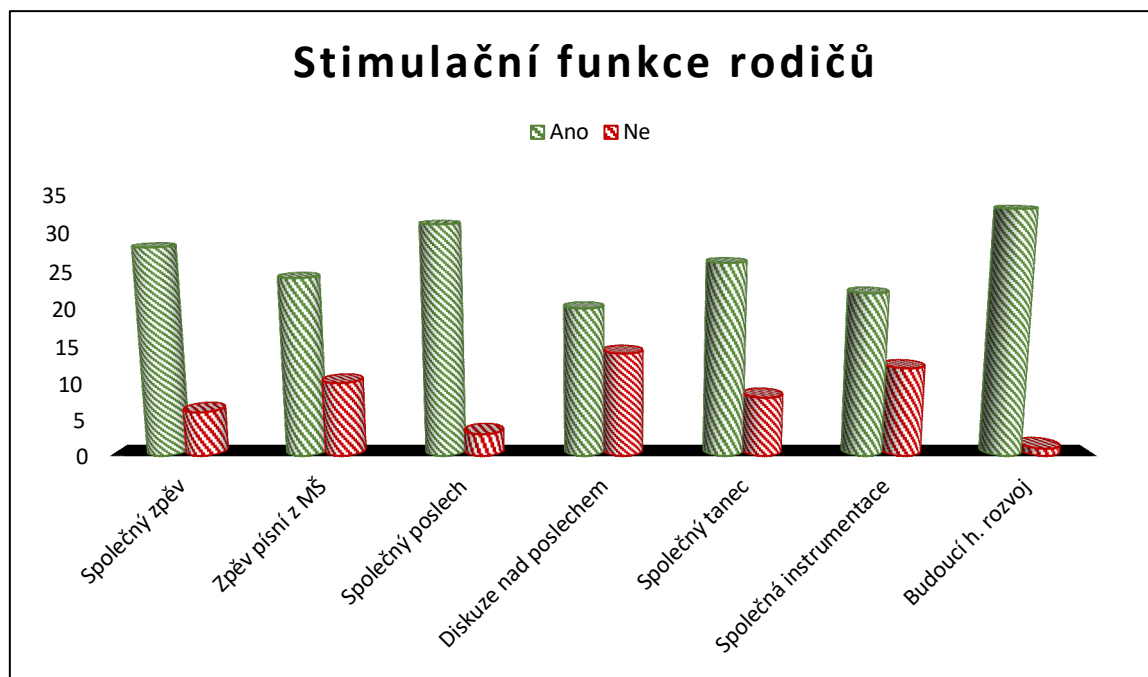
*Graf 6: Zastoupení pěveckých a nástrojových dovedností v širší rodině*



Podle výsledků doma **často zpívá** 7 matek a 6 otců, občas 21 matek a 10 otců a zřídka 6 matek a 18 otců. Z toho dle vlastního hodnocení **zpívá dobře** 21 matek a 16 otců a méně dobře 13 matek a 18 otců. Dále jsem se ptala na hudbu, kterou doma nejčastěji **poslouchají**. Rock a pop poslouchalo 13 respondentů, 11 poslouchalo taneční hudbu a lidovou (folklórní) hudbu, 9 klasickou (vážnou) a po 1 respondentovi jazz a dechovou. V následující otázce jsem kladla otázku, z jakých **přístrojů** hudbu nejčastěji poslouchají. Na tu odpovědělo 22 respondentů, že zejména z rádií, 19 z mobilních telefonů, 18 z kazetových nebo CD přehrávačů, 15 z počítačů, 6 z tabletů, gramofonů a mp3 přehrávačů a 5 z televize. Poslední otázka se dotýkala **návštěvnosti hudebních událostí** (např. koncertů, oper, muzikálů), ve které odpověděli 4 respondenti, že se jich účastní přibližně jednou za měsíc, 19 přibližně jednou za půl roku a 11 uvedlo, že je navštěvují jen zřídka.

V oblasti **stimulační funkce rodičů** jsem chtěla zjistit, v jak podnětném rodinném hudebním klimatu děti žijí. První otázka se týkala **navštěvnosti hudebních událostí spolu s dětmi**. Ty často navštěvovalo celkem 8 rodin, 13 občas a 13 uvedlo, že je s dítětem nenavštěvují. Co se týká **společného zpěvu v rodině**, tak dle výsledků s dětmi zpívá 28 rodičů, 6 nikoliv. **Písňe z mateřské školy** (nebo z hudebních kroužků) z nich zpívá 24 respondentů a 10 uvedlo, že tyto písňe nezpívají. **Společnému poslechu** písni nebo skladeb se věnuje 31 respondentů, 3 odpověď negovali. O tom, zda se **poslouchaná skladba dětem líbí** nebo jaké vyvolává **pocity**, mluví s dětmi 20 rodičů a 14 nikoliv. **Společný tanec** rodičů a dětí se v rodinách projevuje u 26 rodičů a 8 nikoli. **Společné muzicírování** jsem zaznamenala u 22 rodičů, 12 odpověď negovalo. Podle odpovědí rodičů **vlastní dětský hudební nástroj** 25 dětí, 9 nikoliv. Mezi jmenovanými hudebními nástroji se objevila 15x sopránová zobcová flétna, 7x xylofon, 6x klavír a bubínek, 5x kytara, 4x klávesy a tamburína, 2x housle a foukací harmonika, 1x dřívka, triangl a Orffovy nástroje (absolutní četnost). Žádné hudební nástroje neuvedlo celkem 8 respondentů. **Hře na hudební nástroje** učili rodiče celkem 3 děti, 14 dětí se učilo v nějakém hudebním kroužku a 17 dětí se hře na nástroj zatím nevěnovalo. Do hudební přípravy na základní umělecké školy (dále ZUŠ) chodily 3 děti, 4 děti navštěvovaly jiné hudební kroužky organizované ZUŠ (např. zpěv, hra na nástroj, tanec) a 19 dětí se účastnilo jiné formy hudebního vzdělávání. Hudební rozvoj jim poskytoval například soukromý učitel nebo navštěvovaly hudební kroužky v domě dětí a mládeže (dále DDM) nebo mateřské škole. Všichni respondenti kromě jednoho uvedli, že by chtěli své dítě v **budoucnosti rozvíjet** v hudební oblasti. Závěrečnou otázkou jsem se ptala, v kterých **oblastech** by rodiče své dítě rádi rozvíjeli. Hru na hudební nástroj by chtělo podporovat 29 respondentů, tanec 14, zpěv 13, jiné uvedl 1 respondent a také 1 respondent uvedl, že neplánuje své dítě v žádné z oblastí rozvíjet (viz *Graf 7*).

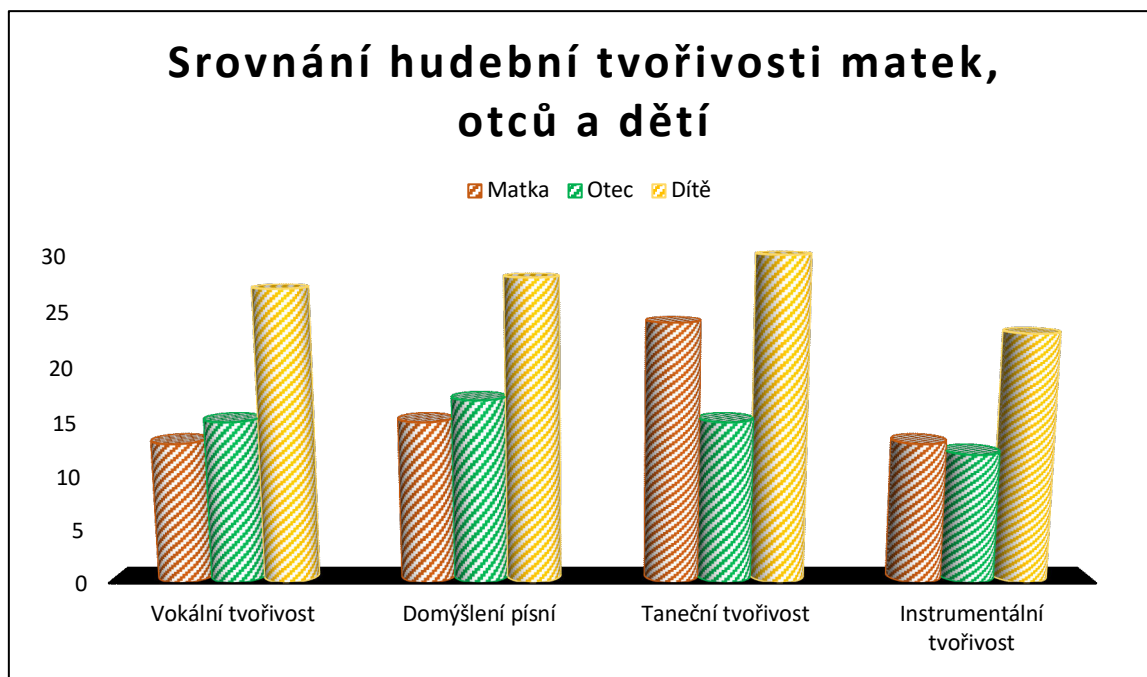
Graf 7: Stimulační funkce rodičů



V poslední části dotazníku jsem se zaměřovala na **hudebnětvůřivé podmínky** v rodinách dětí zapojených do experimentu. **Vokální tvořivost**, tedy přetváření slov a melodií nebo tvorba vlastních písní, se podle respondentů objevovala u 13 matek, 15 otců a 27 dětí. Pokud se stalo, že si nemohli vzpomenout na část písně, pak ji spíše **domýšlelo** (než by vzpomínalo) 15 matek, 17 otců a 28 dětí. Podle respondentů při **tanci improvizovalo** nebo si vymýšlelo neobvyklé pohyby a kombinace 24 matek, 15 otců a 30 dětí. **Improvizace na hudební nástroje** se projevovala u 13 matek, 12 otců a 23 dětí.

Zajímavé a důležité pro nás mohou být v této oblasti hodnoty v grafu níže (viz Graf 8). Lze z něj vyčíst, že rodiče častěji **spatřovali hudebnětvůřivé chování** u svých dětí než u sebe – dospělých. Předpokládám, že to souvisí s dětskou spontaneitou, hravostí, touhou objevovat, experimentovat a nebát se chybovat. U dospělých jsou většinou už zkušenostmi vystavěné bariéry strachu z chyby, trapných situací, nedostatečně rozvinutých hudebních schopností nebo dovedností. Také je mohou ovlivňovat zažitě vzorce pohybových projevů, které běžně užívají nebo jsou odpozorované, a které se jim staly jakousi normou. V závěru této sekce uvedlo 11 rodičů, že se snaží rozvoj hudební tvořivosti u svých dětí **stimulovat záměrně**, ostatních 23 rodičů odpověď negovalo.

Graf 8: Srovnání hudební tvořivosti matek, otců a dětí v jednotlivých oblastech pohledem rodičů



Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda děti s vyššími dosaženými výsledky v testech hudební tvořivosti nebo hudebních schopností mají zároveň příznivější hudební a hudebnětvorivé klima v rodině. Dle korelací výsledků testů jednotlivých dětí a ze součtu získaných bodů z dotazníků jejich rodičů mohu konstatovat, že u hudební tvořivosti se korelace nepotvrdila (lineární korelační koeficient byl záporný: -0,13). U hudebních schopností byl sice lineární korelační vztah kladný, nicméně nepříliš těsný (koeficient dosáhl hodnoty 0,28). **Nelze tedy potvrdit**, že rodinné hudební a hudebnětvorivé klima nějak ovlivnilo výsledky dětí v provedených testech v rámci experimentu. Potvrdila se však korelační souvislost **stimulační funkce rodičů a hudební tvořivosti v rodině** (koeficient dosáhl hodnoty 0,68, jedná se tedy o středně těsný lineární vztah). Pokud hudební rozvoj rodiče podporovali, pak byli členové rodiny také tvořivější v doméně hudby a naopak.

## 5.2 Výsledky výzkumu s preprimárními pedagogy

V druhé části výzkumu, tedy po výzkumu dětské hudební tvořivosti, jsem se věnovala pedagogické tvořivosti a tomu, jak ji pedagogové uplatňují v rozvíjení dětské hudební tvořivosti. Prostřednictvím dotazníkového šetření a rozhovorů jsem provedla smíšený výzkum v této problematice.

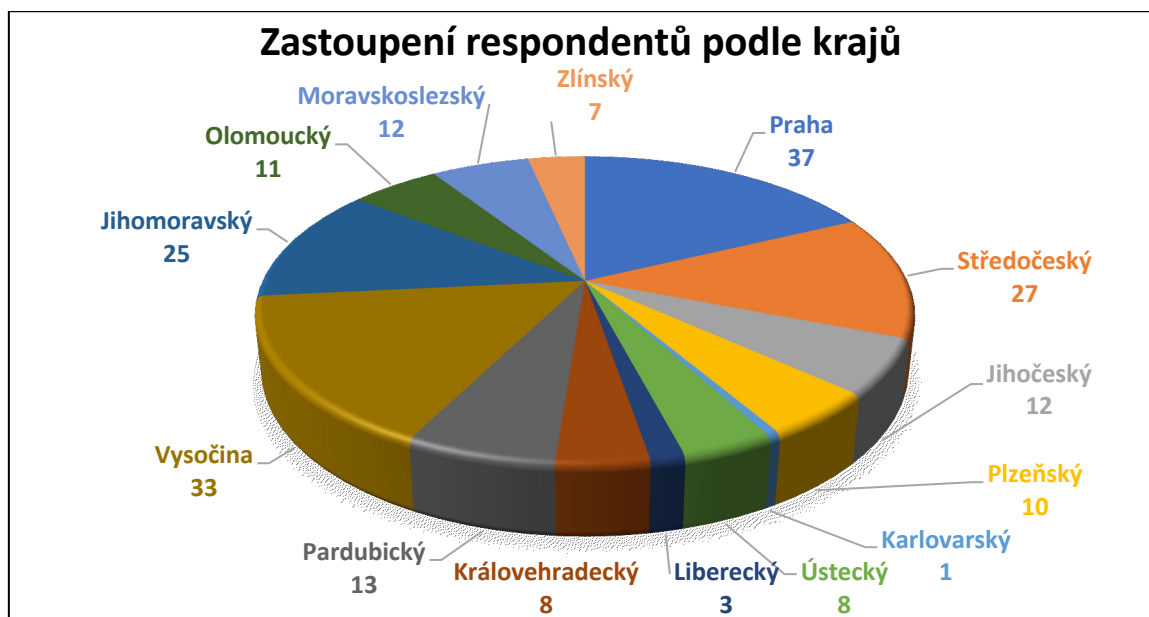


### 5.2.1 Dotazníkové šetření

Dotazník určený pro pedagogy se skládal z několika oblastí, podle jejichž struktury jsou výsledky popisovány a interpretovány. Nejdříve jsem žádala o identifikační otázky dotýkající se zejména pedagogické praxe, následovala oblast pedagogické tvořivosti (obsahující tvořivé učení, vyučování a výuku k tvořivosti), sekce hodnocení vlastní hudebnosti a hudební tvořivosti a na závěr oblast dětské hudební tvořivosti (v řízených i spontánních hrách). Hlavním cílem bylo kvantitativní metodou zmapovat současný stav implementace pedagogické kreativity a stimulace dětské hudební tvořivosti v rámci českého předškolního vzdělávání v mateřských školách. Veškerá původní kvantitativní zdrojová data jsou přiložena na konci dokumentu (viz *Příloha 11*).

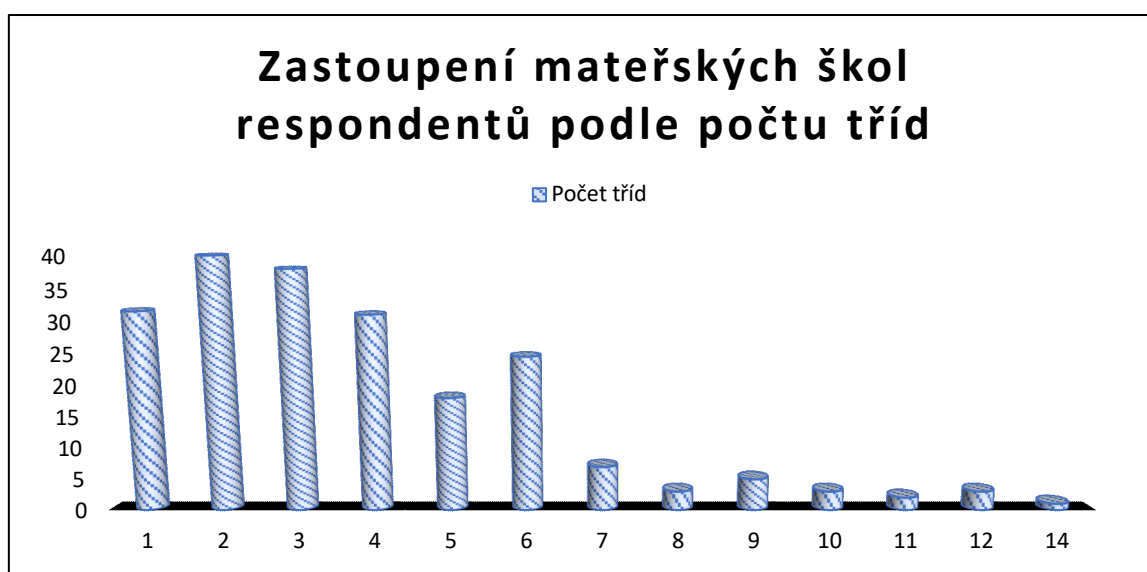
Dotazníkového šetření se podle zodpovězených **identifikačních otázek** zúčastnilo celkem 207 pedagogů, z toho bylo 206 žen a 1 muž. **Věk** respondentů se pohyboval v rozmezí mezi 19 až 62 roky s průměrným věkem 37 let. Délka praxe se pohybovala v rozmezí od 0,5 roku do 42 let a průměrná hodnota byla 10 let. **Nejvyšší dosažené vzdělání** v oboru byla u 74 respondentů střední pedagogická škola, u 17 vyšší odborná škola, u 65 vysokoškolské bakalářské, u 49 vysokoškolské magisterské a u 2 doktorské vzdělání. Respondenti zastupovali všechny **kraje České republiky** (viz *Graf 9*). Největší vzorek zastoupila Praha (37), následovala Vysočina (33), Středočeský kraj (27), Jihomoravský (25), Pardubický (13), Moravskoslezský a Jihočeský (12), Olomoucký (11), Plzeňský (10), Královéhradecký a Ústecký (8), Zlínský (7), Liberecký (3) a nejméně byl zastoupený Karlovarský kraj (1).

*Graf 9: Zastoupení respondentů dotazníku pro pedagogy podle krajů*



Ve státním **sektoru** pracovalo 178 respondentů, v soukromém 22, v církevním 6 a 1 respondent pracoval ve státním i soukromém zároveň. Z mateřských škol, ve kterých respondenti učili, bylo 144 **městských** a 63 **vesnických**. Mateřské školy se také lišily svou **velikostí**; od jednotřídní až po čtrnáctitřídní (viz *Graf 10*). 88 % z nich dosahovalo velikosti do 6 tříd včetně. Jeden respondent současně učil ve dvou mateřských školách (jednotřídní a šestitřídní – v grafu jsem jej rozdělila hodnotou 0,5 do jednotřídního a stejně tak do šestitřídního sloupce).

*Graf 10: Zastoupení mateřských škol respondentů podle počtu tříd*



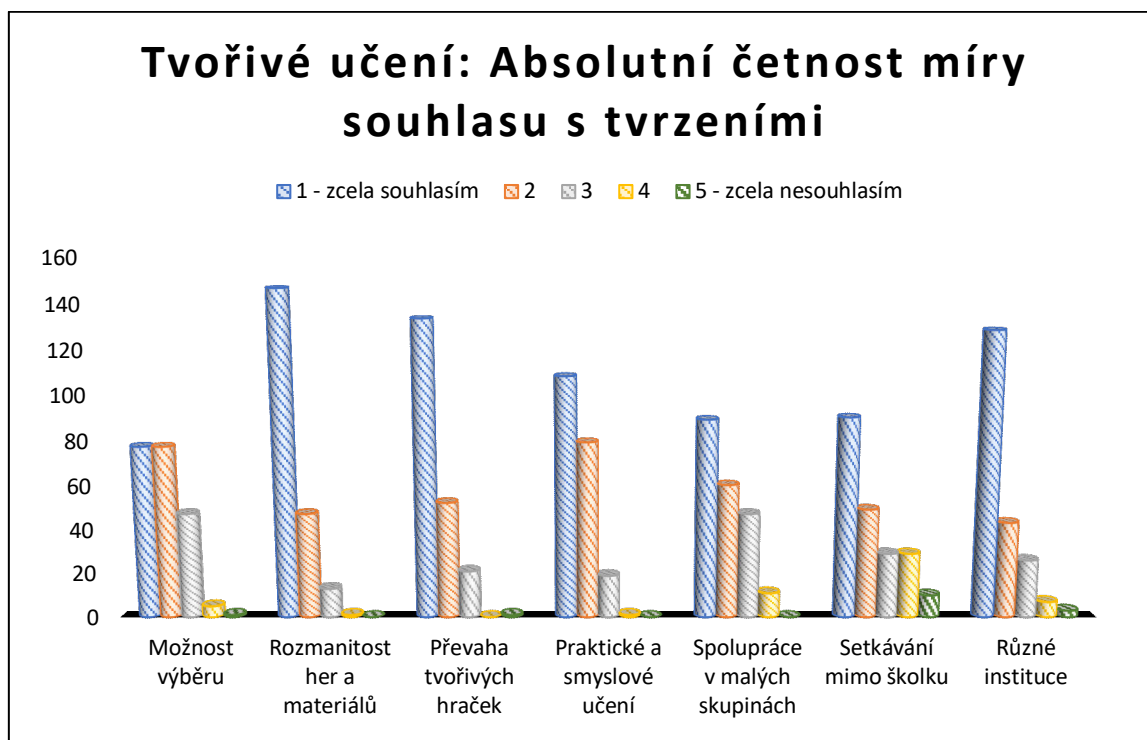
Oblast zkoumání **pedagogické tvořivosti** jsem strukturovala na tvořivé učení, tvořivé vyučování a výuku k tvořivosti. V podoblasti **tvořivého učení** jsem se zajímala o podmínky ve třídě, které by podporovaly tvořivé učení v rámci procesu učení. V celkem 7 kladených otázkách mohli respondenti reagovat na škále od 1 – zcela souhlasím do 5 – zcela nesouhlasím.

První otázkou jsem se ptala na to, zda **děti mají často ve třídě možnost výběru**; průměrná hodnota odpovědí byla 1,9, tedy respondenti souhlasili s tvrzením. **Děti mají možnost velkého výběru rozmanitých hraček, her a materiálů** bylo další tvrzení, jehož průměrná hodnota souhlasu respondentů dosáhla nejlepšího hodnocení v sekci tvořivého učení – 1,4. Hodnota souhlasu s tvrzením, že **v jejich třídě převažují hračky podporující tvořivost nad hotovými hračkami**, dosáhla průměru 1,5, tedy přesně na pomezí zcela souhlasím a souhlasím. Průměrná hodnota 1,6 byla vypočítána z odpovědí respondentů s výrokem, že **děti v jejich třídě se učí činností a praktickou smyslovou zkušeností**. Souhlas s výrokem, že **do výuky respondenti zařazují úkoly na spolupráci ve dvojicích či malých**



**skupinkách**, dosáhl čísla 1,9. Nejhorší hodnocení z této sekce – průměr 2,1 získalo následující tvrzení: **děti mají možnost se setkávat s dětmi mimo třídu** (ze ZŠ, spřátelené MŠ, kroužek plavání apod.). Podobná otázka, zda **děti mají možnost spolupráce s různými institucemi** (např. hasiči, knihovna, galerie) a tak získat poznatky z různých oborů, si vedla o poznání lépe – průměr 1,6. Protože průměrné hodnoty mohou výsledky zkreslovat, v grafu (viz *Graf 11*) prezentuji absolutní četnost odpovědí pro jednotlivá tvrzení.

*Graf 11: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti tvořivého učení*



Druhý element pedagogické tvořivosti, **tvořivé vyučování**, hodnotil tvůrčí působení předškolních pedagogů při jejich vzdělávací činnosti. Celkem v této oblasti respondenti reagovali na 8 tvrzení a 2 podotázky.

V úvodu respondenti hodnotili výrok, zda **každoročně používají nové materiály a témata pro výuku**, a průměrná hodnota vyšla 2,2. Vysvětlují si vyšší hodnotu tím, že se často integrované bloky a témata nemění, protože jsou dána školním vzdělávacím programem. Nižšího průměrného hodnocení (1,8) dosáhlo další tvrzení, že **výuka respondentů není jednotvárná, stereotypní a rutinní**. Souhlas se **systematickou přípravou a plánováním výuky** obstál s průměrem 1,6. Největšího průměrného souhlasu dosáhlo u respondentů tvrzení, že **hledají nové metody a přístupy pro práci** (např. v knihách, na internetu) **a aplikují je ve výuce** (průměr 1,3). Respondenti mohli doplnit, odkud se nejčastěji inspirují. Zaznělo např. *Internet: Pinterest, MŠMT, facebookové skupiny pro učitelky mateřských*

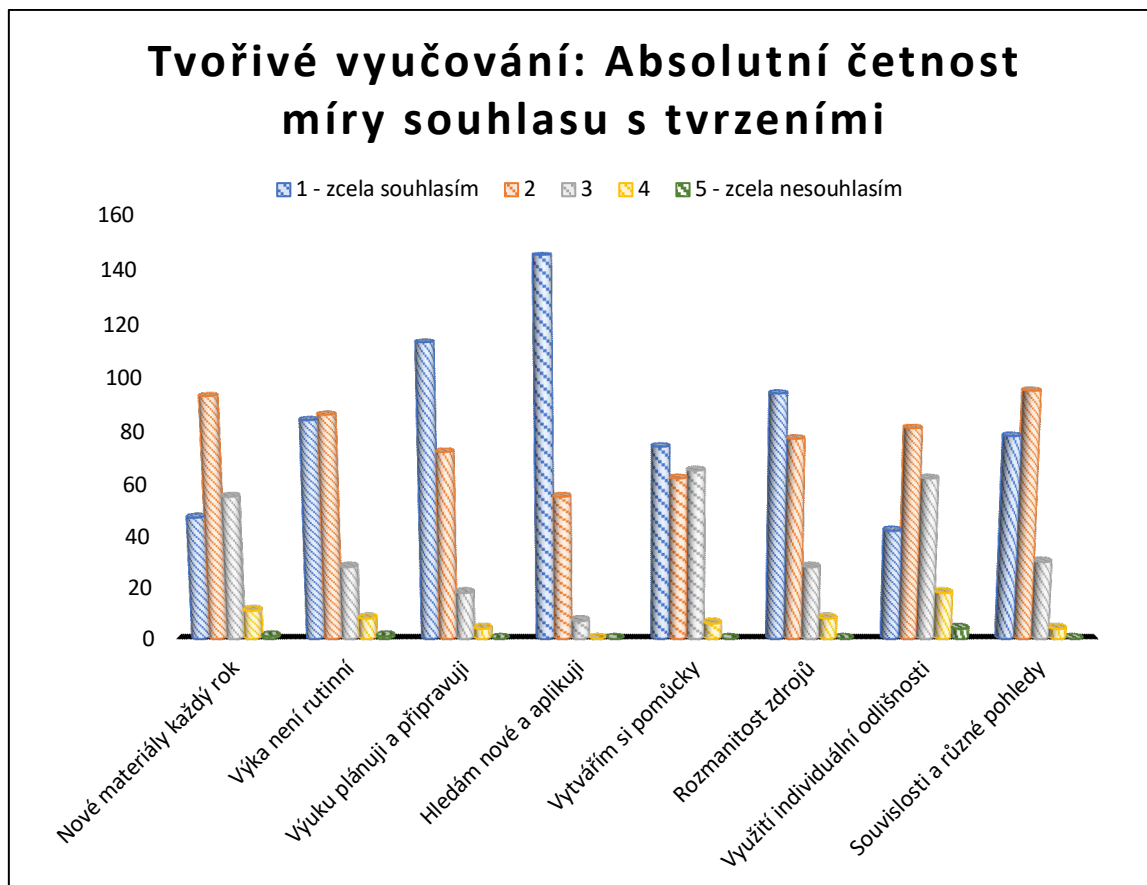
škol, Portál RVP, Krokotak, Kafomet, metodický portál pro učitele, predskolaci.cz, Jak na hudebku, Youtube, e-predskolaci, i-creative, skolka-pripravy.cz, tvorivedeti.cz, hravevzdelavani.cz, Nápady pro Aničku; *Knihy*: Rok s krtkem, Ve školce je vždycky prima, Rok v mateřské škole, metodiky nakladatelství Raabe, knihy nakladatelství Portál, Barevné kamínky, Diagnostika J. Bednářové, Předškolákův rok, 365 experimentů na celý rok, Encyklopedie předškoláka, Žáčkova encyklopedie, Pranostiky a hry na celý rok, Artefaktikla; *Zpěvníky*: Zpěváček, Zpěvníky M. Kružíkové, A. Tiché, P. Jurkoviče, M. Liškové, E. Jenčkové, hudebně-pohybové hry L. Kurkové; *Časopisy*: Informatorium 3-8, Inspiromat, Předškolák, Pastelka, Šikulka, Kuliferda, Učitelské noviny; *Semináře*: L. Pospíšilové, H. Švejdrové, České filharmonie, České Orffovy společnosti; od kolegů, z materiálů ze studia, vlastní zásobníky apod.

**Výrok o tvorbě vlastních didaktických pomůcek a her pro výuku** dosáhl průměru přesně 2,0. Průměrnou hodnotu jsem čekala nižší, protože v následující podotázce odpovídali téměř všichni respondenti, jaké didaktické pomůcky, motivační materiály a další pomůcky si pro výuku vytváří. Uvedli třeba tyto: puzzle, obrázkové karty, sluchové pexeso, loutky, maňásky, vlastní pohádky, vlastní písničky, rytmičné nástroje (např. chrástítka, dřívka, gumička na plechovce), pracovní listy, logopedické pomůcky (např. antonyma, synonyma, homonyma, rýmování, počáteční písmeno), pomůcky na předmatematickou gramotnost, kostýmy, háčkování materiálů (např. ovoce a zelenina do kuchyňky), vlastní básně, karty k posloupnosti dějů, pomůcky z přírodnin, pexetrio, pexeso, pomůcky na přiřazování, třídění a skládání, obrázky s hádankami, bingo, grafomotorické listy, hry rozvíjející jemnou motoriku (např. připínání zipů, knoflíků, cvočků), sudoku, labyrinty, šablony, obrázky k písničkám, logické hry, malované písničky, omalovánky, podklady na práci s interaktivní tabulí apod.

Hodnota 1,8 vyšla vypočítáním průměru z tvrzení, že **respondenti při výuce jednoho tématu pracují se škálou rozmanitých zdrojů** (např. encyklopedie, videa, lidové písně, exkurze). Nejvyššího průměrného hodnocení (2,3) v této sekci se dostalo výroku: **využívám kulturní, jazykové a individuální odlišnosti jednotlivých dětí k obohacení a náhledu na problém z různých úhlů pohledů**. Tuto hodnotu jsem očekávala trochu nižší vzhledem k současné době, která klade důraz na individuální zvláštnosti, které samozřejmě mohou sloužit k přirozenému obohacování rozmanitosti vzdělávací nabídky. Závěrečné tvrzení, které uvádí, že téma, jemuž se respondenti věnují, **objasňují dětem v rozmanitých souvislostech, v propojení s nejrozličnějšími obory a z různých úhlů pohledu**, dosáhlo

průměrné hodnoty 1,8. Opět uvádím tabulku absolutních četností všech otázek dotýkajících se tvořivého vyučování (viz *Graf 12*).

*Graf 12: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti tvořivého vyučování*

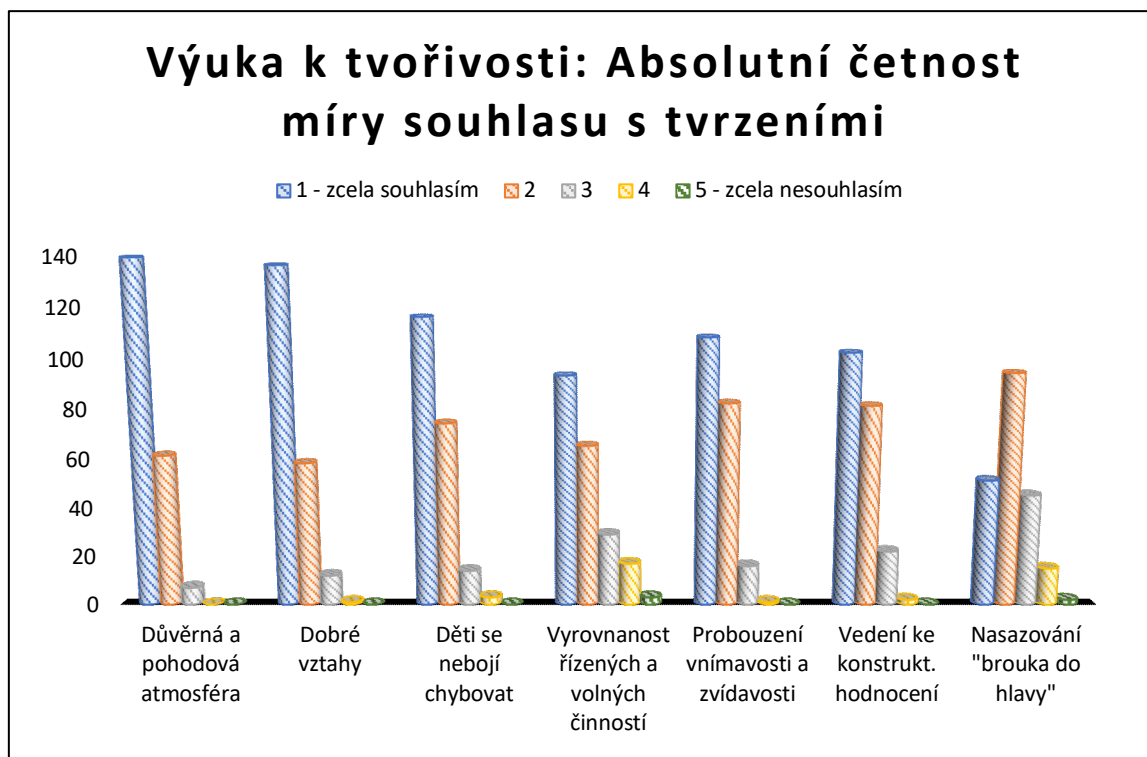


Posledním elementem tvořivé pedagogiky byla **výuka k tvořivosti**. Ta hodnotila pedagogickou činnost ve vztahu k rozvoji dětské tvořivosti. Tato sekce obsahovala celkem 14 otázek a 1 doplňující podotázku.

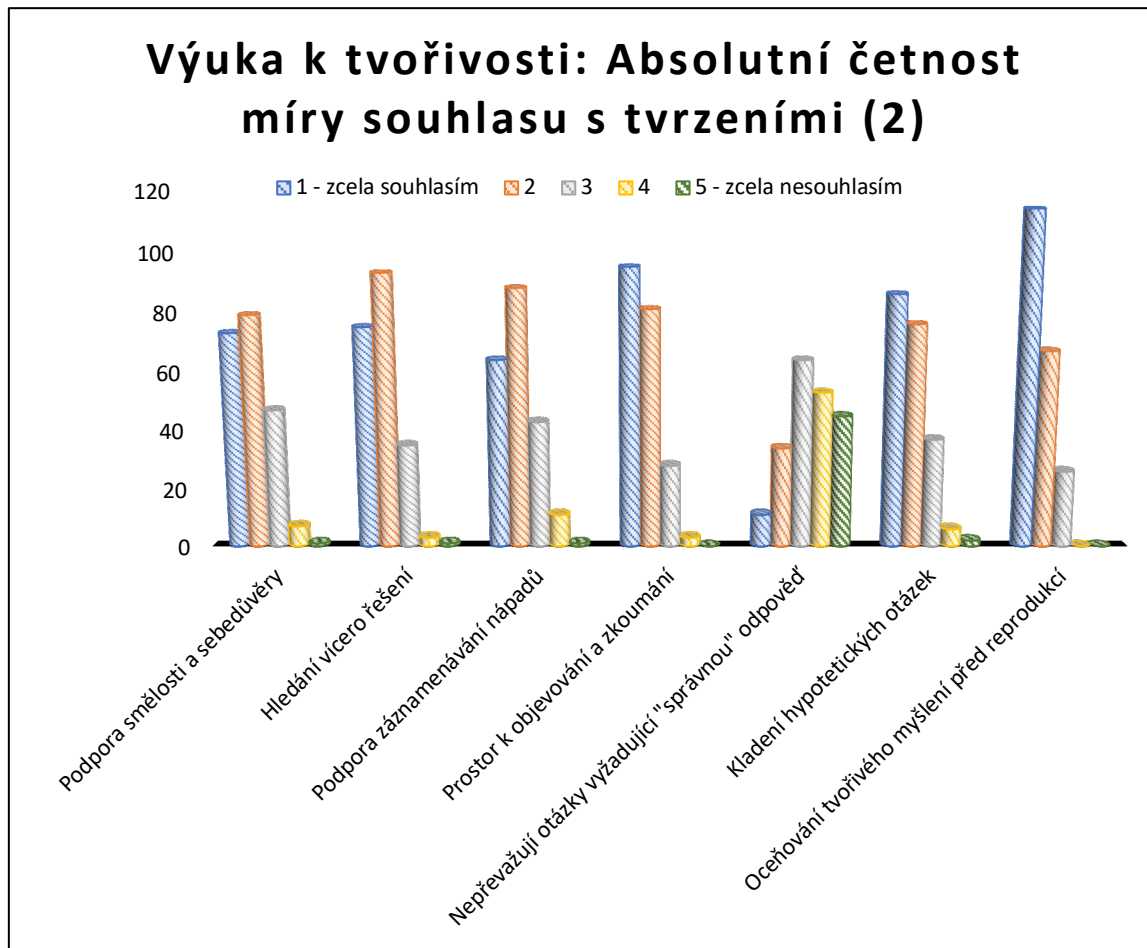
Protože základem tvůrčího procesu je **důvěrná a poklidná atmosféra**, ptala jsem se, zda vládne i ve třídách respondentů. Průměrný souhlas obstál s hodnotou 1,4 – nejnižší v této sekci. Totožný výsledný průměr získalo i následující tvrzení, ve kterém stálo, že **ve třídě** respondentů **jsou dobré vztahy** (jak mezi dětmi, mezi pedagogy, tak mezi dětmi a pedagogy). Výrok o tom, že děti ve třídách respondentů **nemají obavy chybovat**, dosáhl průměru 1,5. Podobné výsledky těchto tří výroků jsou pochopitelné, a to z toho důvodu, že spolu úzce souvisí. Dále jsem se zajímala o **vyrovnanosti mezi řízenou a volnou hrou** v běžném provozu mateřské školy, jehož souhlas dosáhl průměru 1,9. Doplňující podotázkou jsem se ptala těch, kteří s výrokem nesouhlasili nebo u odpovědi váhali, co u nich ve třídě převažuje. 46 respondentů uvedlo, že u nich převažuje spíše volná hra a často

doplňovali, že je to proto, že pracují s mladšími dětmi. 15 respondentů naopak zmínilo, že u nich ve třídě převažuje spíše řízená hra a většina dodávala, že to tak vyžaduje jejich vedení nebo nadřízení. S následujícími dvěma tvrzeními, že **respondenti cíleně probouzí zvědavost a prohlubují vnímavost dětí a že vedou děti k citlivému a konstruktivnímu hodnocení vlastních tvůrčích nápadů i druhých**, souhlasili respondenti dle výpočtu průměru stejnou hodnotou – 1,6. Průměrné hodnoty 2,1 dosáhl výrok o tom, že **respondenti nasazují dětem „brouka do hlavy“ a zařazují úlohy, jež vyžadují neobvyklá řešení**. Podobnou hodnotu souhlasu (2,0) mělo i následující tvrzení: **Probouzím smělost a zdravou sebedůvěru dětí v souvislosti s experimentováním a hledáním neobvyklých řešení**. Souhlas s výrokem, ve kterém stálo, že spíše s dětmi **hledáme vícero řešení nějakého problému, než abychom se uchýlovali k jednomu jednostrannému nebo stereotypnímu řešení**, dosáhl průměru 1,9. Podporování dětí v **záznamování jejich neobvyklých nápadů** byl výrok, s nímž míra souhlasu dosáhla průměru 2,0. S průměrnou hodnotou 1,7 obstálo tvrzení, ve kterém respondenti určovali míru souhlasu s tím, že **dávají prostor dětem objevovat, manipulovat, zkoumat a experimentovat** (např. odvážné míchání barev, zkoumání fyzikálních zákonů, improvizace při zpěvu). Nejvyšší hodnocení doposud i v této sekci (průměr 3,4) dosáhl následující výrok, že **ve výuce nepřevažuje kladení otázek vyžadujících „správnou“ odpověď** (např. Můžu si v zimě obléknout plavky, když jdeme na hřiště? Kde bydlíš? Je na obrázku vlk?). Takovéto otázky nepovažuji za nevhodné, ale spíše považuji za důležité to, jak se k nim pedagog postaví. Na hřiště můžeme jít klidně v plavkách v zimě, ale jak na to bude reagovat naše tělo? Co by se mohlo stát? Jak se budu cítit? Tento typ otázek probouzí dětskou představivost, citlivost k problému, myšlenkové procesy zvažující všechny okolnosti apod. Toto tvrzení úzce souviselo s následujícím výrokem, zda respondenti **dětem kladou hypotetické otázky** (např. Co by se stalo, kdyby...? Co bys dělal, kdyby...?), jež dosáhlo průměrné hodnoty 1,9. Poslední výrok – **oceňuji více tvořivé myšlení a nápaditá řešení než reprodukci vědomostí** – obstál u respondentů s výslednou průměrnou hodnotou 1,6. Opět uvádím grafy absolutní četnosti k jednotlivým výrokům pro přehlednost prezentace míry souhlasu respondentů (viz *Graf 13* a *Graf 14*).

Graf 13: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti výuky k tvořivosti



Graf 14: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti výuky k tvořivosti 2



Další sekce dotazníkového šetření se věnovala osobnosti **pedagoga a jeho sebehodnocení** (já jako hudebnětvůrčí pedagog) vlastní tvořivosti, hudebních schopností, dovedností a hudební tvořivosti. V úvodu respondenti označovali na škále, jak souhlasí s tvrzením, že se **považují za tvořivého(ou) učitele(ku)**. Průměrný souhlas pedagogů dosáhl hodnoty 1,9. Jako odůvodnění v následující otevřené otázce uváděli nejčastěji, že jsou sami tvořiví, hraví, flexibilní, nápadití, inovativní, činorodí, stále hledají nové způsoby výuky, rádi se nechají inspirovat a sebevzdělávají se, obměňují cesty předávání vzdělávací nabídky, nabízejí činnosti různorodé a propojují je, neobávají se improvizovat, vytvářejí si vlastní didaktické pomůcky a pracovní listy, používají neobvyklé materiály, dávají dětem prostor k tvoření, experimentování, fantazírování a ke zkoušení nových věcí, reagují na jejich nápady a tvořivé pokusy apod.

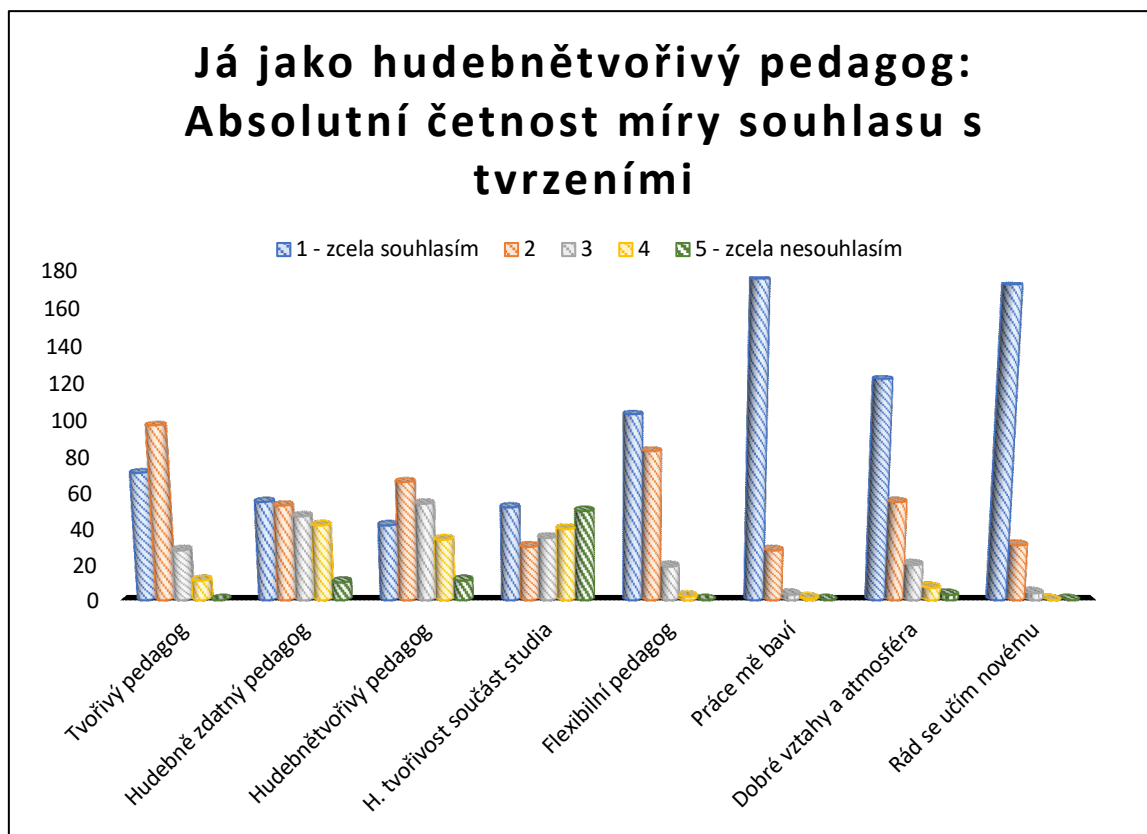
V následujícím výroku hodnotili to, zda se **považují za hudebně zdatné**. Odpověď souhlasu dosáhla průměru 2,5. Doplnující otevřená otázka tážající se na odůvodnění se nesla zejména ve dvou pólech: pozitivním a negativním. V tom **pozitivním** zaznělo, že se pedagogové věnovali hudbě od dětství, mají dobré základy ze studia (ZUŠ, SŠ, VOŠ, VŠ), obstojně hrají na jeden nebo více hudebních nástrojů, čistě zpívají, poslouchají hudbu, jsou tanečně zdatní, mají základní znalosti hudební nauky a dějin hudby apod. V **negativním** pólu odůvodnění se objevovaly odpovědi typu, že neměli hudební zázemí v rodině, nemají žádné hudební vzdělání, nehrají obstojně na nástroj, nemají dostatečně rozvinuté hudební schopnosti a dovednosti, zpívají nedokonale, neorientují se v hudební nauce a notovém písmu apod.

Stejnou hodnotu jako hudební zdatnost, tedy průměr 2,5, mělo i následující tvrzení: **Považuji se za hudebnětvůrčího(ou) učitele(ku)**. **Pozitivní** odpovědi doplňující otázky kvalitativního typu zahrnovaly odůvodnění: dokáži hudebně (vokálně, instrumentálně, pohybově) improvizovat, netradičně obměňovat hudební materiál a obohacovat je o netradiční nápady, komponuji vlastní písničky, skládám a zhudebňuji básničky, obměňuji texty nebo melodie písní, vytvářím přehledy, dohry a doprovody k písním, snažím se do mého hudebnětvůrčího procesu zahrnovat děti a jejich nápady, společně s dětmi experimentujeme se zvuky, tóny a písničkami, posloucháme různé žánry a interprety apod. V **negativních** odpovědích respondenti opět odkazovali na své hudební nedostatky, ostych, nejistotu a stud z nich vyplývající, neschopnost jakkoli improvizovat, upřednostňování interpretace hotových písní, preferenci jiné výchovy než hudební, neznalost toho, co hudební tvořivost obsahuje, podceňování její důležitosti a nezáměr se v ní rozvíjet apod.

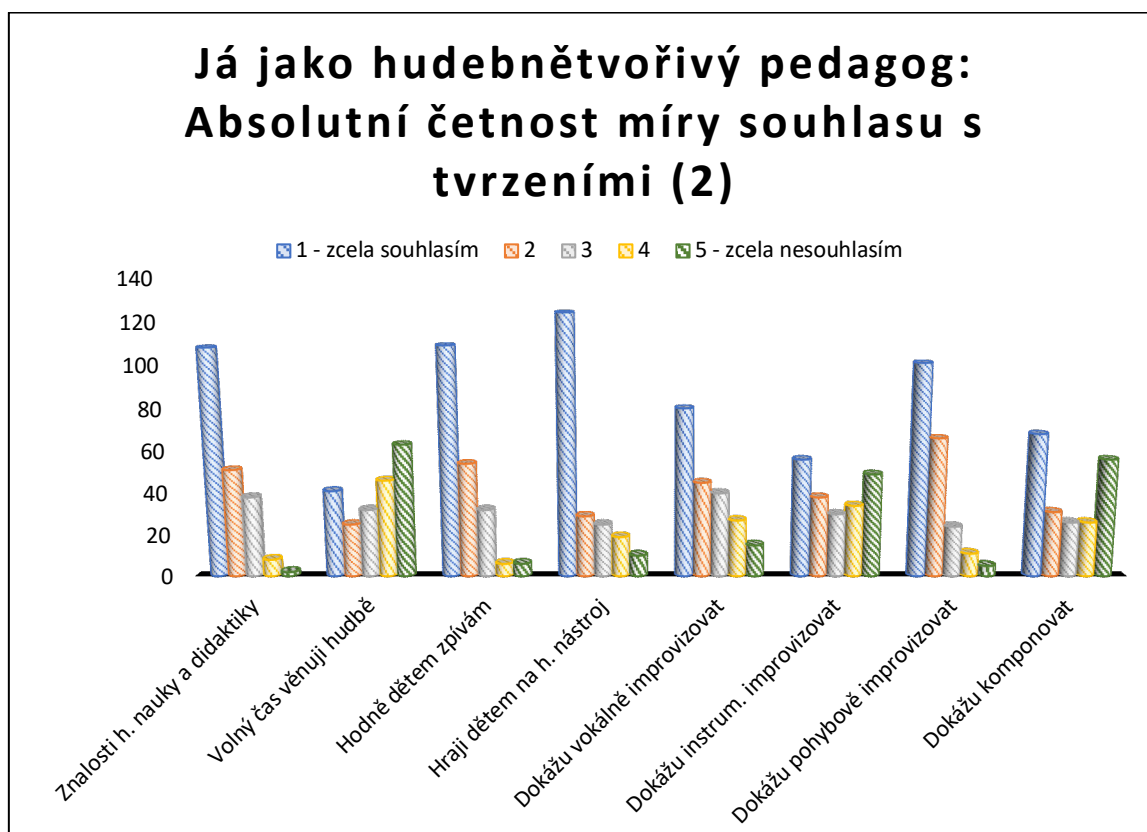
Výši dvou předchozích neuspokojujících průměrných hodnot (hudebnost a hudební tvořivost pedagogů) částečně vysvětluje výsledek následujícího výroku s hodnotou – 3,0, ve kterém respondenti označují, zda souhlasí s tím, že **jejich vlastní rozvoj hudební tvořivosti (improvizace, komponování) byl součástí jejich studia** (např. na SPgŠ, na VŠ). Tyto tři poslední hodnoty (tvořivost, hudebnost a hudební tvořivost pedagogů) mohou být podnětem pro současné hudební a hudebnětvorivé vzdělávání budoucích pedagogů ve vzdělávacích institucích. Souhlas s výrokem o **flexibilitě a přizpůsobení výuky náhlým změnám** obstál s průměrem 1,6. Následující tvrzení, ve kterém respondenti uvedli míru souhlasu s tím, jestli je **baví jejich práce**, působila velice optimisticky a výsledná průměrná hodnota dosáhla 1,2. Výrok obsahující informace o **dobrých vztazích na pracovišti a podpoře tvořivého přístupu** pedagogů dosáhl průměrné hodnoty souhlasu respondentů 1,6. S průměrem 1,2 obstál souhlas respondentů s tím, že se **rádi učí novým věcem vztahujících se k jejich práci**. Zajímavé je, že se neobjevila u žádných respondentů hodnota 4 a 5, tedy že nesouhlasí s výrokem. Tvrzení, že respondenti jsou **znalí základů hudební nauky a didaktiky hudební výchovy**, obstálo s průměrem 1,8. Nejvyšší průměrný výsledek v této oblasti sebehodnocení – 3,3 měl výrok o tom, že se pedagogové **ve svém volném čase věnují rozvoji svých hudebních schopností a dovedností**. Že v mateřské škole **dětem hodně respondenti zpívali** bylo další tvrzení, se kterým souhlasili v průměru 1,8. O desetinu horší průměrnou hodnotu – 1,9 mělo následující tvrzení, které hodnotilo souhlas s tím, zda respondenti **ve školce dětem hrají na hudební nástroj**. V následující doplňující otevřené otázce mohli respondenti odpovědět, na jaký nástroj dětem ve třídě hrají. 170 z nich vyplnilo klavír nebo klávesy, 85 označilo flétnu, 60 kytaru, 11 akordeon, 8 ukulele a 5 housle. V jednotkách se objevovaly i méně známé nástroje jako třeba dudy, citerka, didgeridoo, harfa apod. 13 respondentů přiznalo, že dětem nehrají na žádný hudební nástroj.

Souhlas s tím, že respondenti **ovládají improvizaci při zpěvu**, obdržel průměr 2,3 souhlasu. Průměrnou hodnotu 2,9 zase souhlas s tím, že dokážou **improvizovat při hře na hudební nástroj**. **Improvizovat při tanci a hudebně-pohybovém projevu** byl výrok, který v souhlasu respondentů dosáhl průměru 1,8. S tím, že **zvládnou komponovat** (vymyslet a zapsat do not) **jednoduché písničky a skladby**, souhlasili respondenti průměrnou hodnotou 2,9. V grafech níže jsou prezentovány přesné počty respondentů, kteří volili dané body na škálách souhlasu jednotlivých tvrzení (viz *Graf 15* a *Graf 16*).

Graf 15: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti já jako hudebnětvůřivý pedagog



Graf 16: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti já jako hudebnětvůřivý pedagog 2

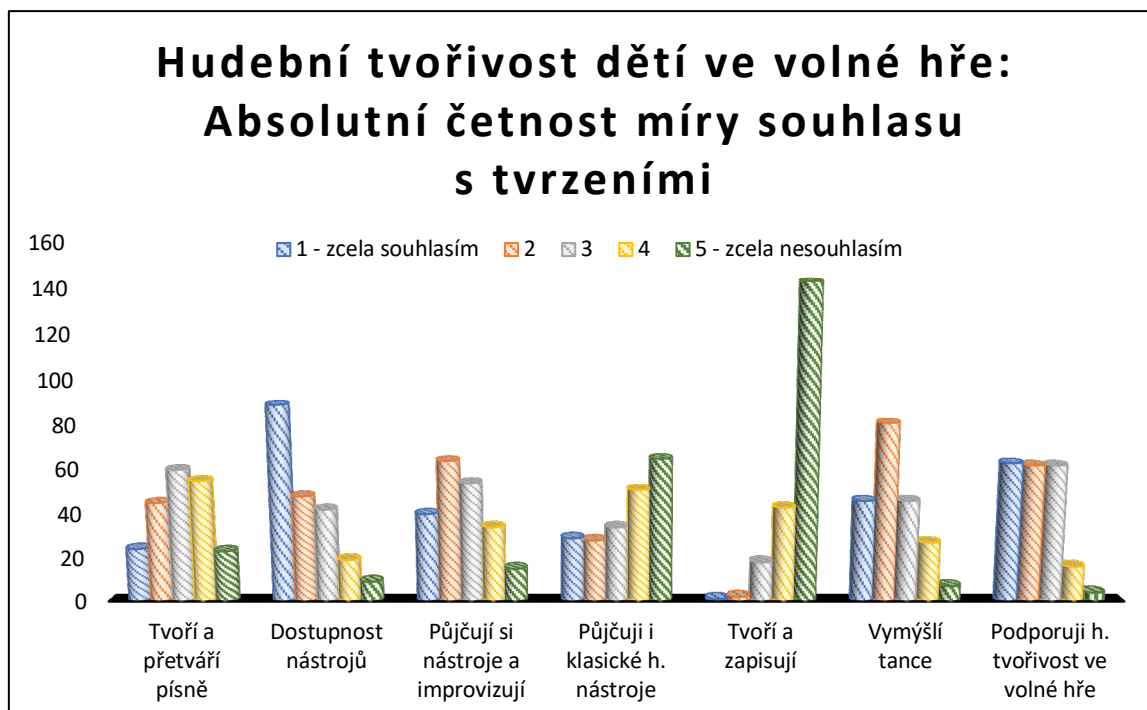




Vedle pedagogické tvořivosti a pedagogické hudební tvořivosti jsem se v poslední oblasti věnovala **hodnocení hudební tvořivosti dětí**, tedy, zda respondenti ve své třídě sledovali nějaké hudebnětvůrivé projevy dětí. Nejdříve jsem se zaměřila na hodnocení dětské hudební tvořivosti **ve volné hře** v celkem 7 výročí. V další části pak 12 výroků hodnotí totéž s tím rozdílem, že se koncentruje **na řízené činnosti**.

Tvrzení, podle kterého **děti spontánně přetváří či vytváří vlastní písničky ve volné hře** (textově, melodicky; nebo mění tempo, dynamiku, výšku), odhalilo míru průměrného souhlasu přesně na středu škály (3,0). S tím, že **ve třídě jsou snadno dostupné dětské hudební nástroje v hudebním koutku nebo košíku**, souhlasili respondenti průměrně hodnotou 2,1. **Že děti mají o tuto hudební nabídku zájem, hudební nástroje si půjčují a improvizují**, souhlasili respondenti průměrnou hodnotou 2,6. Vyšší průměr (3,5) dosáhl následující výrok o tom, že **děti si mohou půjčit za smluvených podmínek i klasické hudební nástroje** (např. klavír, kytaru, flétnu) **ke spontánní improvizaci**. Nejvyšší průměrné hodnocení v celém dotazníkovém šetření – 4,6 mělo následující tvrzení, v němž stálo, že **děti vytváří skladbičky, které se následně snaží i graficky znázornit** (např. barevně, puntíky, čárkami). Souhlas s tvrzením, že **děti ve třídách vymýšlí vlastní tanečky**, obstál s průměrem 2,4. S tím, že **hudebnětvůrivé projevy během volné hry respondenti záměrně a cíleně podporují**, souhlasili průměrnou výslednou hodnotou 2,2. V dodatečné doplňující otevřené otázce respondenti dodávali, jak jako učitelé na dětské hudební produkty reagují. Zazněly reakce: raduji se s dítětem, vyzvu k zopakování, chci, aby mě to naučily, zapojím se, nechám výsledek poslechnout i ostatní děti, ocením je vlastním nadšením a pochvalou, využiji nápadu a dál jej společně rozvíjíme, vytváříme variace, vyzvu k naučení dalších kamarádů, motivuji k dalším podobným tvůrčím pokusům, tvůrčí pokusy dětí si zaznamenávám písemně nebo na video, zhodnotíme je, nápady využiji v dalších činnostech apod. Níže připojuji v této sekci absolutní četnosti míry souhlasu s jednotlivými tvrzeními (viz *Graf 17*).

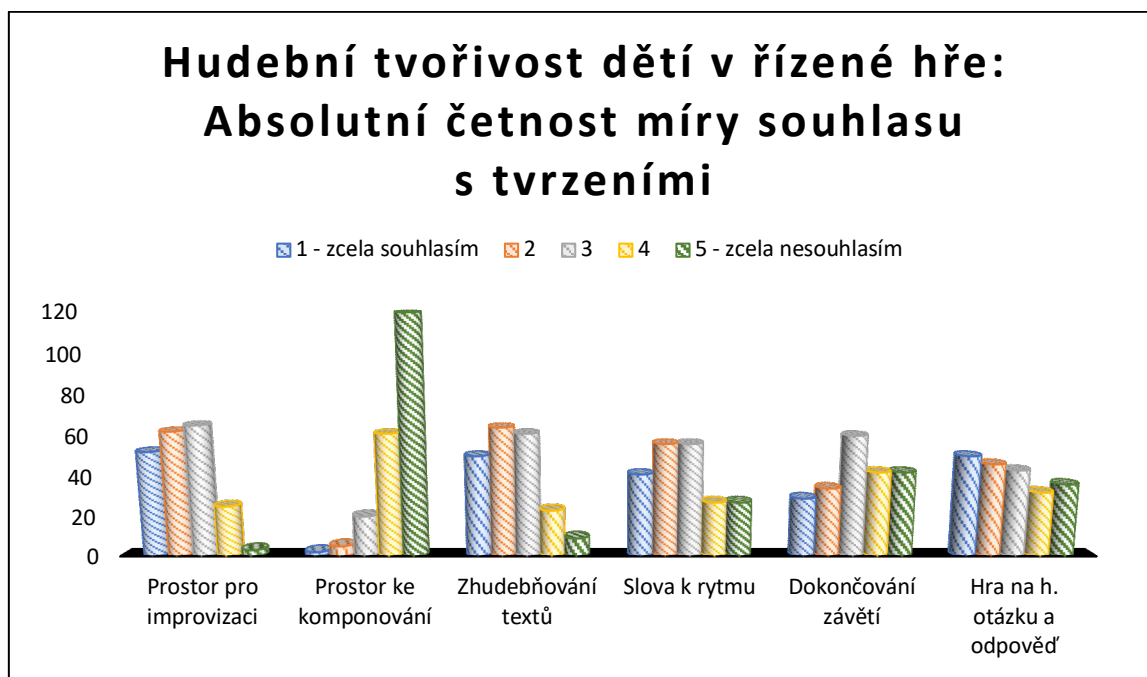
Graf 17: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti hudební tvořivosti dětí ve volné hře



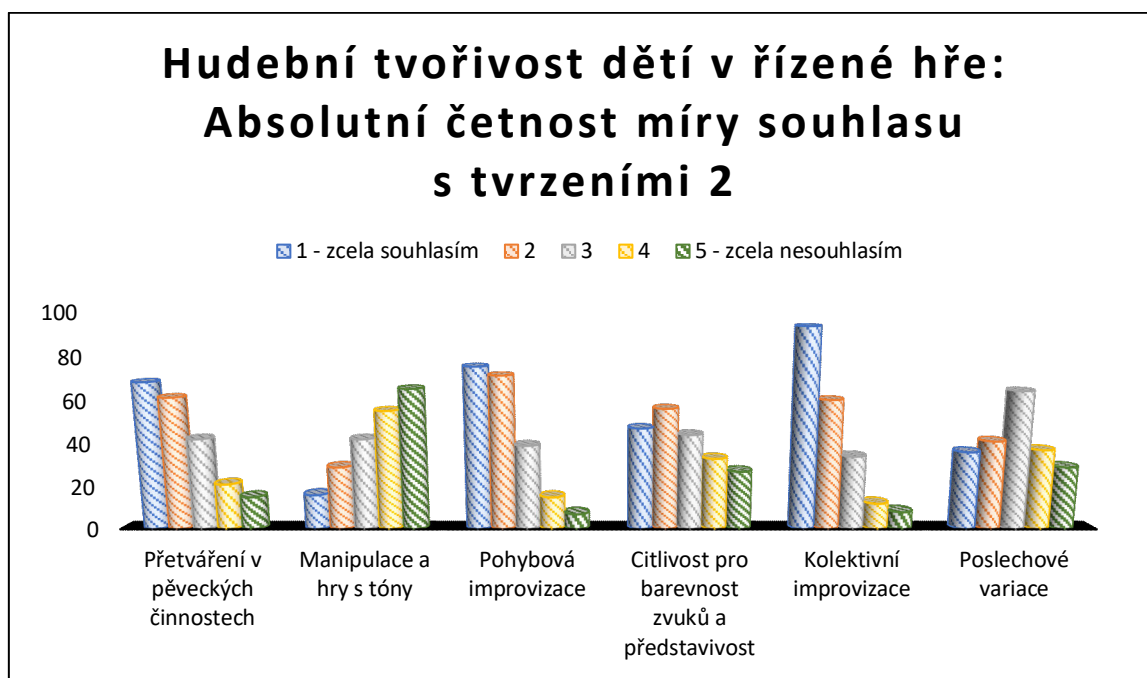
Závěrečná oblast dotazníku se věnovala hodnocení **hudebnětvůrčivých projevů dětí v řízených hudebních chvílkách** mateřských škol. S prvním výrokem, že **v řízených hudebních chvílkách dávají respondenti úmyslně také prostor improvizaci**, potvrdili na pětibodové škále výslednou průměrnou hodnotou souhlasu 2,3. Souhlas následujícím tvrzením, že **v řízených hudebních chvílkách je úmyslně dáván prostor elementárnímu komponování** (zápis vytvořené skladby – znázornění čárkami, puntíky, barvami), dosáhl průměru 4,4. Tedy opět velice vysoké hodnoty podobné těm, které se objevily u komponování během volné hry. 2,4 byla průměrná hodnota pro následující výrok: **Společně s dětmi melodicky zhudebňují slova, sousloví nebo krátká říkadla**. Opačný postup, tedy **vyhledávání slov k zadaným rytmům**, podle výpočtu obstál u respondentů s průměrným souhlasem 2,7. **Dokončování rytmických nebo melodických závětí v rámci řízených činností** bylo další tvrzení, se kterým respondenti souhlasili průměrně hodnotou 3,2. Že **hrají s dětmi hru na otázku a odpověď** (rytmickou nebo melodickou), souhlasili respondenti průměrem 2,8. S tvrzením obsahujícím **manipulaci textu, dynamiky, tempa nebo melodii při pěveckých činnostech** souhlasili respondenti na škále 2,0. Hodnotu 3,6 mělo průměrně tvrzení, ve kterém stálo, že si respondenti **hrají s dětmi s tóny v určitém tónovém prostoru, obměňují jejich pořadí a kombinují je**. Pohybové improvizaci se věnují respondenti častěji; s výrokem průměrně souhlasili hodnotou 2,1. S následujícím tvrzením ohledně **citlivosti barev zvuků různých hudebních nástrojů a přiřazování je**

k určitým představám souhlasili respondenti průměrně hodnotou 2,7. Dětské hudební nástroje používám s dětmi také ke kolektivní improvizaci byl výrok, se kterým respondenti souhlasili průměrem 1,9. Variace poslechových skladeb (dle tématu, barevnosti interpretů, kontextů nebo žánrů) dosáhla průměrné hodnoty souhlasu 2,9. Absolutní četnosti odpovídající počtu respondentů reagujícím na daná tvrzení zaznamenávám níže (viz *Graf 18* a *Graf 19*).

*Graf 18: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti hudební tvořivosti dětí v řízené hře*



*Graf 19: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti hudební tvořivosti dětí v řízené hře 2*

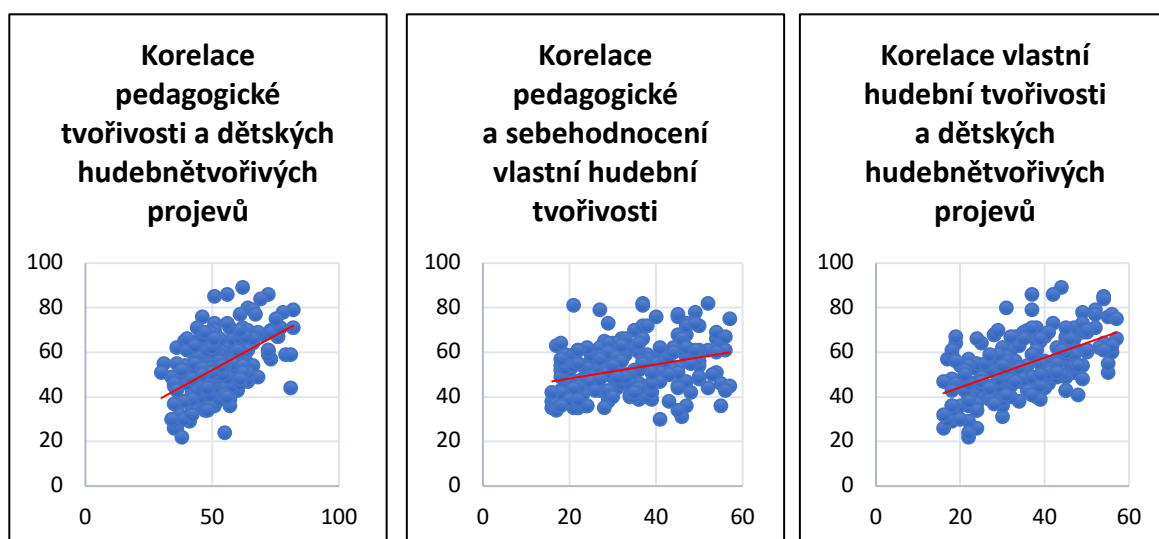


V porovnání jednotlivých sledovaných oblastí – pedagogická tvořivost, já jako hudebnětvůrčí pedagog a dětská hudební tvořivost, se potvrdily pozitivně některé korelační vztahy v rámci analýzy dat druhého stupně. Lineární korelační vztah mezi **pedagogickou tvořivostí a dětskou hudební tvořivostí** dosáhl korelačního vztahu s koeficientem 0,53 a kladný lineární vztah je tedy středně těsný. Lineární korelační vztah lze chápat jako vztah, ve kterém když se zvýší jedna proměnná, zvyšuje se i druhá proměnná. Tento vztah tedy mohu interpretovat tak, že čím byli pedagogové tvořivější ve své pedagogické práci (zahrnující tvořivé učení, vyučování a výuku k tvořivosti), pak i u dětí pozorovali častěji hudebnětvůrčí projevy ve volných i řízených činnostech. Vztah těchto dvou veličin funguje i naopak, tedy čím méně tvořivý pedagog, tím pravděpodobněji i méně zpozorovaných hudebnětvůrčích projevů u dětí ve třídě.

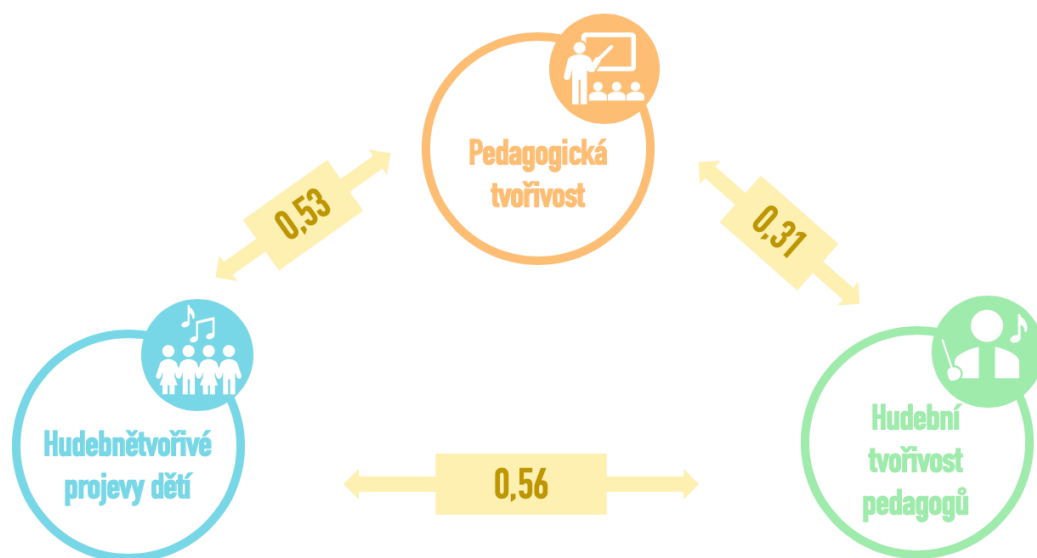
Lineární korelační vztah mezi **pedagogickou tvořivostí a sebehodnocením vlastní hudební tvořivosti** dosáhl hodnoty korelačního koeficientu 0,31 a kladný vztah je tedy dle statistických termínů nepříliš těsný. Tento vztah lze interpretovat tak, že pokud je pedagog tvořivý ve svém všeobecném pedagogickém působení, bude pravděpodobně také hudebnětvůrčivější.

Kladný lineární korelační koeficient dosáhl mezi **sebehodnocením vlastní hudební tvořivosti a hudebnětvůrčími projevy dětí** hodnoty 0,56; kladný lineární vztah je tedy středně těsný. Interpretovat lze tato data tak, že čím více hudební tvořivosti u sebe pozoroval pedagog, tím častěji je spatřoval i u dětí ve své třídě (viz *Graf 20 a Obrázek 55*).

*Graf 20: Lineární korelační vztahy mezi pedagogickou tvořivostí, sebehodnocením vlastní hudební tvořivosti a dětskými hudebnětvůrčími projevy*



Obrázek 55: Grafické znázornění lineárních korelačních vztahů mezi sledovanými oblastmi dotazníku

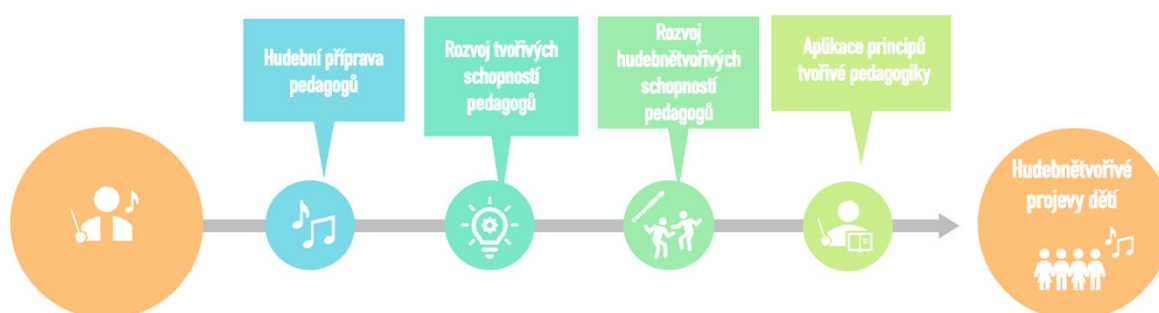


Z těchto výsledků lze implikovat, že pedagogická a hudební tvořivost pedagogů souvisí s dětskými hudebnětvůrčími projevy; že korelují, že spolu souvisí a zároveň se ovlivňují. Ačkoli mohou výsledky působit jako logické a zřejmé vyústění dotazníkového šetření, upozorňují na nutnost kvalitního odborného vzdělávání a hudební přípravu budoucích pedagogů.

Pokud se zaměříme podrobněji na to, co tedy pedagogové učinili k tomu, aby se děti u nich ve třídě projevovaly hudebně a zároveň tvořivě, musíme vyzdvihnout několik podstatných aspektů, které k tomu vedly. Prvním z nich byla **hudební příprava**, jež je součástí odborného vzdělávání preprimárních pedagogů. Jejich hudební dovednosti však nemusí dosahovat úrovně výkonných umělců, ale měli by plnit spíše funkci hudebněvýchovnou (např. umět hrát na nějaké hudební nástroje, čistě a často zpívat, umět pracovat s poslechovou skladbou, propojovat hudební složku s pohybovými a tanečními prvky). Dalším aspektem byly **obecné tvořivé schopnosti** pedagogů, které by taktéž měly být součástí rozvoje během odborné přípravy na učitelské povolání. V něm mohli získat odvahu riskovat, chybovat, objevovat, experimentovat nebo hledat nová a inovativní řešení v rámci jejich pedagogického působení i běžných myšlenkových pochodů. Součástí zmiňované odborné přípravy by měl být také aspekt kombinující hudební přípravu a obecné tvořivé schopnosti, tedy rozvoj **hudebnětvůrčivých schopností**. Takový pedagog se umí orientovat ve vymezeném tónovém prostoru, variovat rytmické a melodické modely, vytvořit text k hudebnímu úryvku, instrumentálně doprovázet písně, vytvářet druhé hlasy, pohybově improvizovat apod. Takto připravený učitel (hudební příprava, rozvoj hudebních

a hudebnětvůrčivých schopností) však ještě nemusí nutně mít ve třídě děti s hudebnětvůrčími projevy. Posledním a neméně důležitým aspektem je totiž **aplikace principů tvořivé pedagogiky** kombinující všechny její elementy: tvořivé vyučování, tvořivé učení a výuku k tvořivosti (viz *Obrázek 56*).

*Obrázek 56: Grafické znázornění navrhovaných implikací vyplývajících z dotazníků pro preprimární pedagogy*



Navrhované implikace vyplývající z výsledků dotazníků ukazují, že pedagogové splňující všechny tyto aspekty, častěji spatřují hudebnětvůrčí projevy dětí u nich ve třídě. Mohu se domnívat, že jsou to právě tyto projevy, které zrcadlí dětský rozvoj hudebnětvůrčivých schopností.

### 5.2.2 Rozhovory

Rozhovory byly provedeny s celkem 17 participanty, kteří vyučují v českých mateřských školách a pracují ve formálním předškolním vzdělávání. Jednalo se pouze o ženy s průměrným **věkem** 46,1, ve věkovém rozmezí mezi 23 až 64 lety. Průměrná **délka pedagogické praxe** byla 22,5, v rozmezí mezi 3 až 44 lety. Mateřské školy, ve kterých učitelky pracovaly se nacházely v těchto **krajích**: Hlavní město Praha (4), Středočeský (4), Vysočina (4), Moravskoslezský (2), Zlínský (1), Olomoucký (1) a Pardubický (1). 4 mateřské školy byly na vesnicích, 13 ve městech. Ve státním **sektoru** pracovalo 16 participantek, 1 v soukromém. **Nejvyšší dosažené vzdělání** učitelek bylo ve většině případů střední pedagogické (dále SPgŠ) (13), následovalo vysokoškolské bakalářské (2), magisterské (1) a vyšší odborné (1). Přehled identifikačních charakteristik jednotlivých participantek zapojených do rozhovorů je uvedeno v tabulce (viz *Tabulka 27*). Podle této tabulky budu participantky označovat v textu zkratkami P1, P2, P3 apod.

Tabulka 27: Identifikační charakteristika participantek rozhovorů

Participa- pant	Věk	Pedagogi- cká praxe	Kraj	Umístění školy	Sektor školy	Dosažené vzdělání
P1	27	5	Středočeský	Město	Státní	Předškolní p. (VŠ Mgr.)
P2	26	7	Praha	Město	Státní	Speciální p. (VŠ Bc.)
P3	24	5	Středočeský	Vesnice	Státní	Předškolní p. (VŠ Bc.)
P4	50	24	Vysočina	Město	Státní	SPgŠ
P5	33	6	Praha	Město	Státní	SPgŠ
P6	58	39	Středočeský	Město	Státní	SPgš
P7	56	35	Vysočina	Město	Státní	SPgŠ
P8	23	3	Praha	Město	Státní	SPgŠ
P9	45	20	Středočeský	Vesnice	Státní	SPgŠ
P10	61	41	Vysočina	Město	Státní	SPgŠ
P11	49	16	Praha	Město	Soukromý	VOŠ
P12	55	17	Vysočina	Vesnice	Státní	SPgŠ
P13	64	44	Zlínský	Město	Státní	SPgŠ
P14	44	10	Olomoucký	Město	Státní	SPgŠ
P15	55	36	Pardubický	Město	Státní	SPgŠ
P16	57	35	Moravsko- slezský	Město	Státní	SPgŠ
P17	56	39	Moravsko- slezský	Vesnice	Státní	SPgŠ

Výsledky výzkumu jsou rozděleny do třech hlavních kategorií v rámci pedagogického vlivu na dětskou hudební tvořivost ve formálním předškolním vzdělávání: **přímý vliv**, **nepřímý vliv** a **další působící faktory**. Kategorie **přímého** učitelského působení je složená z podtémat: hudebnětvůrivé přístupy, učitelovo chování a vzdělávací styl, podpora motivace a užívané zdroje inspirace. Následující kategorie **nepřímého** vlivu pedagoga se zaměřovala na podtémata jako jsou třídní atmosféra a komunikace a příprava prostředí třídy. Poslední kategorie obsahovala **další působící faktory** na rozvoj dětské hudební tvořivosti pedagogy jako jsou institucionální kontext, hudební a pedagogické dovednosti a odborná vzdělávací příprava pedagogů. Může se zdát, že některá podtémata by měla být zařazena spíše do jiných kategorií, nicméně do přímých vlivů jsou zařazena témata, jejichž akce jsou postřehnutelné pohledem nestranného pozorovatele. Pedagogické a hudební dovednosti jsou také zaznamenatelné, ale spíše z hlediska dlouhodobého a jejich analýza byla provedena na základě dosavadních pedagogických zkušeností pedagogů, sebehodnocení úrovně dovedností a sebereflexe současných potřeb. Z tohoto důvodu jsou pedagogické a hudební

dovednosti umístěny v sekci dalších faktorů spolu s přípravou učitelů a institucionálním kontextem.

#### 5.2.2.1 Přímý vliv pedagogů na rozvoj dětské hudební tvořivosti

Mezi obecně nejpopulárnější a nejčastěji užívané **hudebnětvůřivé přístupy** v hudebním vzdělávání patří Orffův Schulwerk, Kodályho metoda a Dalcrozeho eurytmika. Všechny participantky rozhovorů užívaly při své práci zejména **Orffova instrumentáře**, což ale nutně neznamenalo, že následovaly jeho hudebně vzdělávací systém. P1 navíc uvedla, že nepoužívala přímo Kodályho fonogestiku, ale znázorňovala spolu s dětmi výšku tónů pohyby paží. O implementaci hudebnětvůřivých činností do řízených činností usilovaly cíleně všechny participantky kromě jedné (P8). Spíše však, než následování některých z existujících hudebnětvůřivých systémů učitelky implementovaly **kratší improvizací hry** jako např. hru na otázku a odpověď, melodizaci textu, experimentování se zvuky, vytváření rytmických úryvků a ostinat, hledání textu k rytům, přetváření textu, hudebně-pohybová reakce na hudbu, poslechové variace, rozvoj fantazie a obrazotvornosti nebo elementární komponovací cvičení. Například P10 uvedla netradiční způsob využívání délky slabik k rozvoji dětské hudební tvořivosti tím, že „*rytmus slabik obrázků znázorňují takovými magnetkami, dlouhými a krátkými. Následovně je vedu k tomu, že je mohou zazpívat nebo vytleskat.*“ Rozvoji **poslechové představivosti a obrazotvornosti** se věnovala P11, která dávala dětem možnost při poslechu „*skladby tu hudební náladu a pocity přenést do výtvarné podoby. To, co si představují. Nebo naopak: toto je řeka, jakou hudbu bys k tomu volil?*“ **Elementární komponování** však zařadila do výuky pouze jedna učitelka (P1), která uvedla, že v rámci projektu Hudba si děti „*vytvořily a zaznamenaly třídní písničku. Každý zaznamenal pět notiček do notové osnovy. Já jsem pak píseň doprovodila levou rukou na piano. Společně jsme jí domysleli i slova.*“ Ostatní učitelky uváděly, že zaznamenávání hudby je pro děti v tomto věku příliš obtížné, a tak se mu nevěnují.

**Chování učitelky a její vzdělávací styl** má podle studií (Esquivel 1995, Koutsoupidou 2008) významný vliv na podporu rozvoje dětských hudebnětvůřivých schopností. Podle nich humanisticky orientované vzdělávání centrované na dítě má na tyto schopnosti významně pozitivní vliv ve srovnání s tradičním jednáním učitele obsahující zejména instrukce. Participantky se ztotožňovaly s **humanistickou filozofickou orientací** vzdělávání podporující sebevědomí dětí, rozvoj jejich osobnosti, svobodu volby a samostatnosti. V podstatě se všechny shodly na tom, že někdy je vhodnější volnější a někdy zase více



direktivní přístup podle povahy vzdělávací činnosti. P1 to shrnula slovy: „*Není ani direktivní ani zcela svobodný. Ani tak ani tak. Záleží na typu aktivity, jestli je to řízená činnost nebo aktivita v centru. V centrech jsou děti samy, tak tam spíš dohlížím a doprovázím. V centrech mají větší volnost. Dostanou zadaný úkol a je na nich, jak jej ztvární a pak předvedou ostatním, zhodnotí svou činnost, co se líbilo, nelíbilo, povedlo, nepovedlo.*“ Podle učitelek tedy následování humanistického přístupu směřujícího k rozvoji tvořivosti také znamená budování **jasných hranic**, ve kterých je umožňována **svoboda experimentovat, hledat, objevovat a hodnotit s tóny, zvuky** a hudebně výrazovými prostředky a pedagog tento proces **doprovází, citlivě stimuluje a nasměrovává**. P17 správně objasnila dětskou hudební tvořivost v souladu s odbornou literaturou jako „*spontánní projev, který se snažím korigovat a záměrně vést tam, kam potřebuji.*“ Všechny učitelky popisovaly své chování jako respektující situační učení dětí, otevřenost vůči dětským nápadům a jejich následnou flexibilní implementaci do výuky. Shodly se také v tom, že mají tendenci provádět hudební chvíle co nejvíce prakticky a v propojení se **smyslovým učením**. Některé (P2, P6, P7, P14, P15, P16) také uváděly, že cíleně podporují dětský zájem nejen o hudební tvoření, ale celkově o hudbu, prohlubují **radost a lásku** k ní jako k trvalé hodnotě osobnosti.

**Podpora motivace** k tvorbě něčeho hudebnětvůrčího byla učitelkami hodnocena dvěma hlavními způsoby. Jeden z těchto motivačních přístupů uvádí, že stačí přistupovat k úkolu nenásilně, být **dobрым příkladem a vzorem** (P5, P12, P16, P17) a prokázat **vlastní nadšení** a „*radost z dané činnosti*“ (P16). Pokud s tímto entuziasmem přistupovaly učitelky k hudebnětvůrčím úkolům, pak se přirozeně nadšení odráželo i na dětech, které jsou snadno motivovatelné. Tyto výsledky odpovídají studiím (Brian et al. 2000, Kunter et al. 2011, Keller et al. 2016), které uvádí, že děti se zdají být více motivované, když jsou sami pedagogové dynamičtí, nadšení a vitální. Je to dáno specifickým sociálním vztahem pedagoga a dítěte, který je chápán jako vnější faktor ovlivňující vnitřní motivaci dítěte. Zatímco vnitřní motivace vede k vlastní motivaci učit se, vnější motivace dává důvod pokračovat v učení. Obě tyto motivace jsou součástí vzdělávacího procesu a mají pozitivní vliv na tvořivost (Hennessey a Amabile 2010, Zhou a Hoever 2014). Druhým hlavním způsobem, na který učitelky spoléhaly (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P17), jsou pak **vnější motivační nástroje**. Participantky zminily, že užívaly ve výuce např. pochvaly (P2, P3, P6, P8, P13, P15, P16, P17), obrázky (P1, P4, P7, P9, P10, P14, P15), příběhy (P1, P11, P14, P15, P16), maňásky (P1, P2, P15, P16), demonstraci hudebních nástrojů (P3, P4, P15, P16), hudební poslech (P2, P6), pohybové aktivity (P1)

nebo hudební hádanky (P16). P17 navíc popsala, že využívá dětských nápadů, „*které potom rozvine a dá jim najevo, že to vlastně vymyslely ony [děti] samy*“. Participantky se vyhýbaly zaměřením na oceňování, známky a bodové hodnocení dětí, zahrnovaly však často **pochvaly a komplimenty**. Pochvalám a komplimentům doporučoval Deci et al. (2001) se v hudební výchově dětí vyhýbat nebo alespoň být při jejich užívání obezřetní. Mohou totiž snižovat vnitřní motivaci dětí učit se a může se stát, že pokud zmizí vnější podněty, vytratí se i dětský zájem (O'Neill a McPherson 2002).

V rámci mého vlastního experimentálního výzkumu jsem využívala obě formy motivačních přístupů. Vždy jsem se snažila ale více podporovat vnitřní motivaci dětí vlastním nadšením, příkladem a dobrou přípravou na lekce. Přesvědčila jsem se, že vnější motivační nástroje jako maňasci, příběhy a obrázky výrazně aktivizují smyslové analyzátoři, prohlubují zájem dětí a prodlužují jejich pozornost. V udělování pochval a komplimentů jsem se v souladu s Deci et al. (2001) snažila být opatrná. Povzbuzením jsem však nešetřila, zejména u ostýchavějších dětí.

Participantky čerpaly inspiraci z různorodých dostupných zdrojů. Mezi **užívané zdroje** inspirace pro hudebnětvůřivou výuku patřily tištěné materiály (zpěvníky, metodiky, odborné publikace), zvukové záznamy (CD, mp3), digitální zdroje (internet, aplikace, notové podklady, nahrávky, YouTube), hudebně vzdělávací semináře, materiály ze studia a inspirace od kolegyň. Většina participantek (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P15, P16, P17) čerpala především z **internetu**, kde se inspirovala nápady na hudební a hudebnětvůřivé aktivity, notovými podklady ke zpěvu a instrumentální hře nebo poslechu. Internet nabízí velké množství inspirace pro různorodé oblasti, ale jak doplnila P10 „*dneska není problém hledat materiály; dnes je problém se vyznat v jejich kvalitě*“. V některých třídách měly učitelky (P1, P7) k dispozici i projektor, prostřednictvím něhož bylo dětem umožněno experimentování s tóny a hudebně výrazovými prostředky v programech Google Music Lab a Hudební nástroje. Na podporu **poslechové** tvořivosti užívaly učitelky tablety (P7, P10), YouTube (P1, P4) nebo různé CD: klasická hudba (P1, P4, P7, P17, P11), P. Novák (P4, P7), Logopedické písničky (P1), anglické písně M. Žbirky (P11), I. Rybářová (P11), písně mladých hudebních skladatelů (P11), Elce, pelce, kotrmelce (P4) a Pohádky z naší zahrádky (P4). Tyto zdroje jim pomáhaly poslouchat rozmanité skladby a písně v různých hudebních kontextech (dějinném, žánrovém, instrumentálním), zamýšlet se nad pocity, probouzet dětskou představivost a vyjadřovat ji verbálně, graficky nebo pohybově. Co se týká **tištěných materiálů** učitelky uváděly, že nejčastěji užívají následující zpěvníky nebo

publikace těchto autorů: Svěrák a Uhlíř (P1, P2, P4, P6, P7, P11), zpěvník Já, písnička (P1, P5, P6, P11), P. Jurkovič (P4, P10, P12, P17), P. Eben (P10, P12, P13, P17), M. Kružiková (P1, P4, P7, P11), E. Jenčková (P10, P14, P15), A. Tichá (P1, P14, P16), M. Lišková (P3, P14, P15), V. Mišurcová (P13), zpěvník Skřivánek (P13), P. Jistel (P13) a J. Zezula (P13). Další inspirace, z nichž participantky čerpaly, pocházely **od kolegyní** (P8, P9, P10, P13), **ze studia** (P3, P9) nebo dalších **vzdělávacích seminářů** (P7, P17). P17 dodala, že má „*hodně materiálů z různých školení [...a] prázdninových kurzů, kde měla možnost získat spoustu materiálů a zkušeností, ze kterých čerpá dodnes.*“ Některé učitelky (P1, P2, P3, P9, P15) si vytvářely **vlastní hudební didaktické pomůcky a materiály** pro hudebnětvůřivou výuku. Šlo především o tvorbu vizuálních podkladů a obrázků. Podle nich třeba děti a učitelkou P1 „*skládali písničku, pak si ji zapívali, vymysleli melodii, doprovod. Pak si hráli s obrázky symbolizující základní výrazové prostředky jako třeba vysoký, nízký, obrázky pro dynamiku: potichu – myška, nahlas – lev.*“ Učitelky k tomu vedly materiální nedostatky podobných podkladů v mateřské škole nebo vlastní iniciativa prohlubující jejich zájem a zábavu z následného procesu učení dětí ve třídě.

#### 5.2.2.2 Nepřímý vliv pedagogů na rozvoj dětské hudební tvořivosti

Pedagog by měl připravit přijímající prostředí a psychologicky bezpečnou **třídní atmosféru** (Elliot 1995). Děti by měly pociťovat důvěru, neměly by se bát chybovat a riskovat (Jackson 2003). Pedagog by se měl zaměřovat na utváření prostředí, ve kterém je kladen důraz na proces tvoření a kde jsou přijímány všechny tvůrčí pokusy a experimenty (O'Connor 2012). V opačném případě by se vývoj tvořivosti dětí mohl zpomalit. Všechny participantky potvrdily, že mají ve třídě **dobré vztahy**, které jsou základem **psychologicky bezpečné, příjemné a tvůrčí atmosféry**. Byly si vědomé (P1, P10, P11, P17) důležitosti vytváření tvůrčí a citlivě hodnotící atmosféry, kterou považovaly za základ hudebního tvoření. Učitelky také v rámci tvůrčího procesu směřovaly k (P6, P12) „*rozvoji osobnosti*“, (P1, P8, P11) „*představivosti a fantazie*“, (P6, P13) „*získávání sebedůvěry*“, (P2, P17) nabytí odvahy „*experimentovat se zvuky*“ nebo k tomu (P16, P17) nechat se inspirovat překvapivými nápady, aktuální situací, (P10) „*improvizovat – vyjít z momentálních reakcí dětí*“ a ukázat, že jejich nápady jsou hodnotné. P11 doplnila, že vnímá hudební tvoření ve třídě také jako „*bránu k člověku*“, kterou dítě otevírá prostřednictvím nabytých hudebních dovedností „*pokud třeba má nějaký problém nebo neúspěch, nebo nemá dobrou náladu [...], protože to dítě nám o tom třeba zazpívá, prostě to přijde samo [...a my se pak]*

*můžeme ptát, co se mu líbí, nelíbí, co ho trápí“*. Tím se P11 dotkla toho, že je možné s dětmi také prostřednictvím způsobu **kommunikace** rozvíjet tvořivé myšlení, resp. tvořivé schopnosti. McGreevy (1990) navrhoval být pozorný k zájmům dětí, umožňovat jim volby, dávat prostor ke kladení otázek, klást otevřené otázky a vyjadřovat vlastní názory a návrhy. Učitelky tvrdily, že se uvědoměle snaží s dětmi takto komunikovat, ale že ne vždy je k tomu prostor, protože (P15) *„jsou situace, kdy na diskusi prostě není prostor, jsem ve spěchu a musím mluvit s mnoha dětmi zároveň“*. Pokud ovšem k tomu byly příhodné podmínky, kladly **otázky otevřené**, byly nakloněné dětským **návrhům** a **diskusím** o tématu, které je zaujalo. Nejčastěji se objevovaly otázky reflektující zejména poslechovou skladbu, u kterých není žádná správná ani špatná odpověď: (P14) *„Jak ses cítil? Co ti to připomínalo? Co sis představil? Na cos myslel?“* Tři participantky (P1, P10, P11) uvedly, že se snaží s dětmi komunikovat nejen **verbálně**, ale také **vokální improvizací** na několika tónech, tzv. hrou na otázku a odpověď: (P11) *„Jak se jmenuješ – my se na to ptáme. Já jsem Anka, tak si zatleskáme.“* Domnívaly se, že tím rozvíjí sebejistotu dětí při vyjadřování, odhazují obavy ze zpěvu před ostatními, umožňuje jim to zpívat sólově, učí se manipulovat s tóny, improvizovat a komunikovat prostřednictvím hudby.

**Příprava prostředí třídy** a její vzdělávací nabídka zásadně ovlivňuje dětskou kreativitu (Runco 1990). V rámci hudební tvořivosti jde zejména o kvalitu hudebního vybavení a volnou dostupnost hudebních nástrojů. Všechny participantky uvedly, že ve třídách mají k rozvoji dětské tvořivosti nepřímým působením připravené **hudební koutky, poličky nebo košíky**. Ty si (P7) *„mohou děti půjčovat. Samozřejmě s respektem k daným pravidlům, aby vše bylo v klidu a pohodě a vzájemně se [dětí] ve třídě nerušily.“* Participantky se shodly, že bez jasných **pravidel** by spontánně tvořit ve třídě nešlo. P2, P3, P5 a P8 přiznaly, že prostředí třídy s hudebními materiály neobohacují cíleně z toho důvodu, že na to nemají dostatek prostoru, času, vlastní zájem nebo to nepovažují za podstatné. V souvislosti s tím P4 přemýšlela, proč pravděpodobně obecně *„spontánně děti příliš hudebně netvoří. Nejlepší je totiž asi vlastní vzor či vzor jiných dětí. Jedna pětiletá dívka ze třídy, která již navštěvuje hodiny klavíru, hraje ve třídě „koncerty“ a děti její dovednost obdivují a napodobují. Takový příklad kamarádky nebo tedy tvůrčí učitelky prostě funguje.“* Jak takové **spontánní tvoření** ve třídě vlastně vypadalo uvedla například P14: *„Občas děti, zvláště dívky, žádají o Orffovy nástroje nebo Boomwhackers a pokoušejí se rytmizovat vlastní texty nebo vymýšlet doprovody známých písní.“* P1 zase popsala zkušenost ze třídy následující prvky ze Začít spolu: *„Ráno otevíráme centra pro volnou hru. Děti znají dané téma, přímo tam nemají daný*

*úkol, pouze pokyn, co by se zde mělo dělat; např.: zhudebňte báseň – je na dětech, co využijí za nástroje a je na nich, jak daný pokyn pojmu, ale ony sami si už v centrech tvoří. Mají otevřené piano, kufřík s nástroji a dalšími hudebními materiály. Jen si dají značku, ve kterém centru jsou, a mohou si volně tvořit.“* Co se týká **vybavenosti tříd hudebními nástroji**, žádná z učitelek nezmínila nedostatečné nebo nekvalitní vybavení, což je velice potěšující zpráva. Participantky uvedly, že jejich třídy byly vybaveny těmito hudebními nástroji: Orffovy nástroje (P1, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17), klavír (P1, P3, P4, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P16, P17), kytara (P3, P4, P6, P7, P10), flétna (P6, P12, P15), Boomwhackers nebo Bobotubes (P1, P14), housle (P10), ukulele (P11) a Montessori zvonky (P11). Často využívaly také předměty všedního dne a přírodniny (P1, P5, P6, P7, P15, P17) k rytmizaci a objevování barevnosti zvuků kolem nás. Učitelky upozorovaly, že připravené hudební prostředí má přínos nejen pro rozvoj hudební tvořivosti, ale že také podporuje **sociální interakce a sociální rozvoj dětí**. Participantky spatřovaly benefity zejména ve spolupráci (P1, P3, P4, P9, P12, P15, P16, P17), respektování nápadů druhých (P1, P5, P10, P11), odvaze vystupovat před ostatními (P2, P8, P13, P17), vzájemné podpoře a ochotě pomoci (P3, P7, P14), v toleranci (P1, P16) a přívětivější atmosféře mezi dětmi (P3, P6).

### 5.2.2.3 Další působící faktory

**Institucionální kontext**, tedy souvislosti formálního preprimárního vzdělávání s rozvojem dětské hudební tvořivosti, mapuje lidské vztahy mezi kolegy, vedením a rodiči, vztah kolegů k hudebnímu vzdělávání a další hudební vzdělávací nabídky školy. Většina učitelek byla zaměstnaná ve státním (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P17) a jedna v soukromém (P11) **sektoru**. Některé mateřské školy byly specifické ve svém **zaměření**: mateřská škola rodinného typu (P6, P10), environmentální výchova (P1, P7), prvky Začít spolu (P1), tělesná výchova (P4), bilingvní Montessori (P11) a estetická výchova (P15). Některé z mateřských škol nabízely také nad standard běžného vzdělávání **hudební kroužky** jako např. pěvecký sbor (P14, P17), hra na flétnu (P1, P7), hudební hrátky (P6, P11) a taneční kroužek (P12, P13). Všechny mateřské školy v průběhu roku několikrát navštěvovaly hudebně kulturní aktivity, přicházely děti ze základních uměleckých škol nebo si samy připravovaly vystoupení pro rodiče. Přestože se instituce snažily podporovat hudební vzdělávání dětí, někteří experti (Torrance 1962, Meador 1992) poukazovali ve svých studiích na to, že děti jsou tvořivější před tím, než vstoupí do formálního

vzdělávání, v českém případě tedy do mateřských škol. To nás může vést k zamyšlení, co může předškolní formální vzdělávání udělat pro to, aby pokračoval další rozvoj dětských tvořivých schopností. Jednu z věcí, kterou může instituce udělat, je vytvářet **tvůrčí atmosféru a dobré vztahy** (Stein 1974) mezi všemi lidmi – zaměstnavatelem, zaměstnanci, dětmi a rodinami dětí. Participantky potvrdily, že jsou **spokojené** v práci, ve které jsou, a že je jejich práce **baví**. Jen P7 upřímně svěřila také svou nespokojenost: *„Čím dál více mě unavuje ne práce s dětmi, ale ta práce „papírová“. [...] Beru si práci domů, tu kterou nejsem schopná stihnout za týden, i když po práci tam zůstávám také nějaký čas navíc.“* Spokojenost učitelek byla utvářena ze strany **vedení** (P11) *„podporou a otevřeností ke změnám“*, ze strany **kolegyň** (P14) *„pohodovým a kamarádským kolektivem“* a ze strany **rodin dětí** (P12) *„vstřícností“*, (P11) *„důvěrou a spoluprací“*. P11 navíc ocenila neobvyklé složení učitelského kolektivu: *„Máme tu balanc mezi učiteli a učitelkami, což je výborné.“* Jediné méně pozitivní hodnocení zaznělo od P4: *„Vztahy jsou relativně dobré. Vedoucí školky je však hodně autoritativní“*. Učitelky také zmínily důležitost pozitivního pohledu na to, jak jejich **vedení a kolegyně vnímají hodnotu hudební tvořivosti a hudebního vzdělávání** jako jedné ze vzdělávacích oblastí. S negativním přístupem se setkaly participantky P2, P3 a P4, které uvedly, že vedení neklade na hudební rozvoj dětí ani pedagogů důraz, a že (P2) *„málo pedagogů umí hrát na nějaký hudební nástroj“* nebo že kolegyně (P4) *„sama nehraje na hudební nástroj a nerada zpívá“*. S neméně lepším přístupem se setkaly participantky P1 a P8, které popsaly situaci takto (P8): *„Zpívá, někdo možná zahraje [...], aby doprovodil písničku, ale jinak se u nás nic moc jiného nedělá.“* Ostatní učitelky si hudební dovednosti kolegů pochvalovaly. Podle P13 kolegyně *„chápu důležitost hudby ve vývoji dítěte a hudební aktivity pro děti se snaží připravovat zábavné, obohacující a podnětné.“* P11 má zase kolegy, kteří *„hrají na jeden nebo dva hudební nástroje [...], jsou hudebně vzděláni [...a] prostě mají vztah k hudbě.“* Všechny participantky však považovaly hudební výchovu za podstatnou součást všeobecného vzdělávání a byly si vědomé potenciální **prospěšnosti pro rozvoj osobnosti**. Nicméně ve všech případech nebylo institucionální prostředí dostatečně chápavé a podporující.

**Hudební a pedagogické dovednosti** jsou bezesporu u jednotlivců na různých úrovních a v různém poměru (např. Bouij 2004, Roberts 2004, Isbell 2008). Participantky na sebe nahlížely prostřednictvím vztahového poměru učitelka – hudebnice. Spíše za **učitelky**, než hudebnice se považovaly tyto participantky: P2, P5, P6, P8, P9, P10, P12, P13, P14 a P16. P14 si však posteskla, že by chtěla být více hudebnicí. Za **učitelky a zároveň hudebnice**,

tedy (P15) „*učitelky s hudebním cítěním*“ se považovaly participantky P1, P3, P4, P7, P11 P15 a P17. Podle participantky P11 jsou v předškolním vzdělávání tyto dvě složky neoddělitelné a „*neskutečně se prolínají*“. Žádná z učitelek se nepovažovala primárně a hlavně za hudební umělkyni. Domnívám se, že je to dáno českým odborným vzdělávacím systémem, ve kterém se budoucí pedagogové připravují na povolání preprimárního učitele a hudební výchova je pouze jednou ze složek vzdělávání; v západním vzdělávacím systému tomu bývá často naopak. Nejdříve se buduje identita výkonného interpreta, který se později stává učitelem hudební výchovy, a to na všech stupních (Ballantyne 2004, Ballantyne a Grootenboer 2012). Nicméně všechny participantky se považovaly za **tvořivé** ve vztahu k výuce. Často pedagogicky **improvizovaly** nebo **flexibilně** přizpůsobovaly výuku potřebám a návrhům dětí. To už ovšem neplatilo při posuzování vlastní hudební tvořivosti. Za **hudebnětvořivé učitelky** se považovaly P1, P3, P4, P5, P10, P11, P12, P15, P16 a P17 a za méně nebo jen částečně hudebnětvořivé se považovaly P2, P6, P7, P8, P9, P13 a P14. Učitelky si uvědomovaly, že jejich hudební tvořivost nemusí dosahovat úrovně výkonných umělců, ale že postačuje (P1) „*elementární úroveň*“ (P10) „*přiměřeně předškolnímu věku*“. Významnou souvislost jsem spatřovala mezi posuzováním hudební tvořivosti participantek a hodnocením vlastních **silných** a slabých **stránek**. Učitelky se považovaly z pedagogického hlediska za (P15) „*pedagogicky schopné*“, (P12) „*pozitivní, zodpovědné*“, (P16) „*přátelské, empatické*“, (P9) „*energické, veselé, nadšené*“, (P14) schopné „*nadchnout děti pro nové věci*“, (P5) a „*zaujmout*“ je, (P3) „*improvizovat a spontánně reagovat*“ na jejich nápady, (P11) organizačně schopné „*pojmout celý kolektiv a udržet třídu v takové energii, aby byla v klidu a pracovala*“. Z hlediska **hudebních dovedností** učitelky reflektovaly své **přednosti** zejména v souvislosti s dovedností obstojně hrát na nějaký hudební nástroj (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P10, P15, P17) a zpívat intonačně přesně (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P10, P14, P15, P16, P17), i když většinou dodávaly, že nemají (P3) „*hudební schopnosti jako génius. Spíše jen průměrné znalosti, ale o to větší radost z hudby.*“ Z rozhovorů vyplynulo, že příslušné hudební dovednosti souvisejí s jejich **sebedůvěrou** při výuce hudební výchovy. Také proto měly tendenci rozvíjet jejich hudební dovednosti **ve volném čase**; ať formálně – hrou v divadle (P5), v hudebním klubu (P11), návštěvou lekcí hry na nástroj a sboru (P14), nebo neformálně doma pro radost – hrou na klavír (P1, P4, P6, P9), na klávesy (P3, P13), flétnu (P9) a harmoniku (P10), zpěvem (P1, P4, P6, P7), návštěvou kulturních hudebních akcí (P2, P7, P9) nebo častým poslechem hudebních skladeb (P1, P3, P9). Mnohdy měla neformální domácí hudební seberealizace souvislost s přípravou na hudební chvílky v mateřských školách. Hodnocení vlastních **slabých stránek** pedagogů mělo mnoho podob.

Na pedagogické úrovni učitelky uváděly třeba perfekcionismus (P11), tendence přehlcovat děti řízenými aktivitami (P12), nedostatečnou přípravu (P3, P9) nebo obtíže s diferenciováním úloh pro děti různého věku a jejich potřeb (P4, P5, P8). V **hudebním** kontextu participantky nejčastěji zmiňovaly nedostatky spojené s instrumentálními dovednostmi (P1, P2, P5, P8, P9, P10, P13, P14), méně často pak problémy s hlasivkami (P10), omezenými pěveckými dovednostmi (P9) a omezenými teoretickými a didaktickými znalostmi v oblasti hudební tvořivosti (P7, P15), hudební nauky (P11, P12) a didaktiky hudební výchovy (P3, P4, P6). Podle učitelek všechny výše uvedené pedagogické a hudební silné a slabé stránky ovlivnily jejich sebevědomí při práci během hudebních chvil. Participantka P4 v podobném smyslu shrnula její vlastní postřehy a zkušenosti: „*Učitelky, které neovládají hru na nástroj a běžně nezpívají, často nerady zařazují hudební činnosti.*“ Podobné výsledky diskutují některé vědecké studie (např. Holden a Button 2006, Seddon a Biasutti 2008, Stunell 2010, Henley 2016).

### **Odborná vzdělávací příprava**

**Nejvyšší dosažené vzdělání** učitelek bylo ve většině případů střední pedagogické (P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P17), následovalo vysokoškolské bakalářské (P2, P3), magisterské (P1) a vyšší odborné (P11) jak bylo uvedeno v tabulce (viz *Tabulka 27*). Některé učitelky (P1, P7, P9, P10, P12, P15, P16, P17) byly se svým studiem spokojené ve vztahu k výuce hudební výchovy, některé (P3, P4, P6, P8, P14) méně a ostatní (P2, P5, P11, P13) projeví vyloženě nespokojenost se studiem. Jejich **nespokojenost** pramenila z malé časové dotace pro hodiny hudební výchovy (P2, P3, P13, P14) nebo jejich vedení podle nejpomalejšího studenta (P11). **Spokojenost** se studiem vycházela ze vzpomínek na tehdejší výborné vyučující (P7, P15, P17). Participantky (P1, P7, P10) na závěr dodaly, že (P1) „*člověk se ale musí vzdělávat stále dál. Určitě [nás] to nějak připravilo, ale je potřeba hledat stále nové a nové věci.*“ Ve vztahu k nedostatkům studia potrdilo několik participantek (P1, P3, P10, P11), že by rády v **budoucnosti** ještě **pokračovaly** v dalším formálním studiu. Další učitelky (P2, P4, P8, P9) uvedly, že v současnosti byly studentkami. Kromě toho učitelky (P1, P2, P5, P7, P11, P12, P14, P15, P17) oceňovaly další **hudební semináře a kurzy**, kterých se v minulosti zúčastnily. Oceňovaly zejména (P1) „*pohybový program Hanky Švejdové*“, (P2) „*školení Písníčky Pavla Jurkoviče a Hra na sopránovou flétnu*“, (P11) „*improvizovaný balet a hudebně-pohybové workshopy*“, (P14) „*kurz paní Jenčkové*“ a (P17) „*kurzy hudební výchovy organizované Českou hudební společností*“. Že by **rozvoj dětské hudební tvořivosti** byl součástí **formálního odborného vzdělávání**



učitelé a zároveň byl užitečný pro jejich pedagogickou praxi uvedly participantky P3, P5, P7, P9, P12, P15, P16 a P17. Částečně to potvrdily P1, P2, P4, P6, P8 a P15, kdy P6 doplnila, že teorii hudebnětvůrivé problematiky a prezentovaným metodickým hudebnětvůrivým přístupům bylo věnováno „*strašně málo času a v podstatě se jednalo jen o mechanicky naučenou teorii*“. **Rozvoj hudební tvořivosti pedagogů jako součást formální odborné přípravy** zaznamenaly participantky P3, P5, P6, P7, P9, P12, P16 a P17 a pouze částečný přínos vnímaly učitelky P1, P4, P8 a P15. Nejčastěji si participantky spojovaly vlastní hudební tvořivost s instrumentálními dovednostmi (P1): „*V rámci klavíru jsme se učili improvizovat, předvítí, závětí. Vyráběli jsme také nějaké vlastní hudební pomůcky.*“ Podobně ukázaly odborné studie (Koutsoupidou 2005, Whitcomb 2007, Rozman 2009), že učitelé do výuky nezařazují improvizaci v důsledku vlastních nedostatečných improvizčních zkušeností a praktických zkušeností, jak tvořivé hudební aktivity aplikovat. Tyto zkušenosti podle něj měli získat už ve vzdělávacích institucích určených pedagogickému vzdělávání.

### 5.3 Závěry výzkumu

Výzkumná část práce se zabývala problematikou dětské hudební tvořivosti dětí předškolního věku v rámci formálního preprimárního vzdělávání a rolí kreativního pedagoga v ovlivňování rozvoje hudebnětvůrivých schopností. Přiblížil ji experimentální výzkum s dětmi předškolního věku a výzkum s preprimárními pedagogy prostřednictvím dotazníku a rozhovoru. Ze získaných dat vyplynula **zjištění**, která jsou shrnuta v odstavcích níže.

Z první části výzkumu, tedy z experimentu s **dětmi předškolního věku**, vyplynulo, že experimentální hudebnětvůrivé lekce měly významný vliv na rozvoj hudebnětvůrivých schopností dětí v experimentálních skupinách. Děti, které se účastnily těchto lekcí, dosáhly vyššího hodnocení v posttestech hudebnětvůrivých schopností než děti z kontrolních skupin. Nepotvrdil se však vliv těchto lekcí na rozvoj ostatních hudebních schopností. Během experimentálního vyučování se osvědčilo klást důraz na prvním místě na budování psychicky bezpečné a důvěrné atmosféry, motivovat hudebnětvůrivé činnosti příběhy, postupovat od konkrétních smyslových představ k představám vyvolaným pamětí nebo fantazií, kráčet od nápodoby, přes kolektivní tvoření až k samostatným hudebnětvůrivým pokusům, často střídat hudební činnosti, obohacovat je o hru na různé dětské hudební nástroje a další hudebně didaktický materiál a neobávat se zařazovat jednoduchá kompoziční cvičení. Při porovnávání výsledků pretestů a posttestů s výsledky dotazníků pro rodiče dětí zapojených do experimentu se ukázalo, že není zřejmý žádný vliv a vztah rodinného klimatu

a hudebnětvůrčivých schopností dětí. Z první části výzkumného projektu tedy vyplývá, že hudebnětvůrčivé schopnosti je možné rozvíjet už v předškolním věku, a to i v rámci běžného programu mateřských škol bez závislosti na hudebních podmínkách rodiny dětí. Při systematickém rozvoji preprimárním pedagogem je však nutné respektovat didaktické zásady, dětské potřeby adekvátní jejich věku, a hlavně utvářet důvěrnou atmosféru bez strachu riskovat, chybovat nebo experimentovat. Pedagog by také neměl opomíjet rozvoj dalších hudebních schopností, od kterých se hudebnětvůrčivé schopnosti nedají oddělit. Důvodem je skutečnost, že prostřednictvím hudebních činností se děti učí hudebním dovednostem, jež v hudebnětvůrčivých schopnostech uplatňují. Nicméně úroveň hudebnětvůrčivých a úroveň dalších hudebních schopností spolu nemusí nutně lineárně korelovat, jak také ukázaly výsledky tohoto výzkumu. Pokud rozvíjíme jedny z těchto schopností, neznamená to, že se automaticky budou progresivně rozvíjet také ty druhé schopnosti. Lze tedy tyto výsledky implikovat tak, že by pedagog měl tyto dvojice uvedené hudební schopnosti rozvíjet ideálně rovnoměrně, bez přeceňování některé z nich.

V druhé části výzkumu s **preprimárními pedagogy** výsledky ukázaly, že pedagogové upřednostňovali spíše kratší hudebnětvůrčivé hry a cvičení, než že by následovali některé z hudebnětvůrčivých systémů. Ve výuce uplatňovali humanistický přístup, v jejich třídách vládla spokojená atmosféra a dobré vztahy. V mnoha třídách se těšili dobré vybavenosti hudebními nástroji (v kvantitativním i kvalitativním smyslu), ke kterým měly děti za určitých podmínek přístup, aby mohly spontánně tvořit. Podstatně méně to platilo o přístupu ke klasickým hudebním nástrojům. Jen hrstka pedagogů však myslela i na podporu elementárního komponování. Pedagogy práce bavila, rádi se učili novým věcem, považovali se za tvořivé a flexibilní, méně však za hudebnětvůrčivé nebo hudebně zdatné. To podle nich často souviselo zejména s jejich nedostatečnými instrumentálními dovednostmi. Byli si však vědomi důležitosti rozvoje dětské hudební tvořivosti (a jejího pozitivního vlivu na sociální rozvoj), kterou vnímali jako součást hudebních schopností a kterou je podle nich podstatné stimulovat v rámci formální hudební výchovy. Jako problematická se ukázala jejich odborná učitelská příprava, která je dle nich zcela nepřipravila na vlastní uplatnění hudební tvořivosti či vhodné podpory dětské hudební tvořivosti, což se snažili mnohdy alespoň částečně dohnat dodatečnými kurzy nebo dalším sebevzděláváním. Ukázalo se totiž, že pedagogové, kteří aplikovali principy tvořivé pedagogiky a sami se považovali za hudebnětvůrčivé, také častěji ve svých třídách pozorovali dětské hudebnětvůrčivé pokusy. Je tedy zřejmé, že preprimární pedagogové zastávají velice významnou pozici ve vztahu k rozvoji dětských

hudebnětvorivých schopností a adekvátně k tomu by tedy měly být připravovány v rámci jejich odborného pedagogického vzdělávání.

Klíčová zjištění výzkumu vztahují zpět k tomu, co jsem před počátkem jeho realizace očekávala a definovala v **hypotézách** (viz 4.1 *Předmět a organizace výzkumu*):

1. Progres rozvoje hudebnětvorivých schopností je v experimentálních skupinách výraznější než v kontrolních skupinách.

Tato stanovená hypotéza se **potvrdila**. Ukázalo se, že děti z experimentálních skupin dosáhly výrazně vyšších bodových hodnot v rámci posttestů než děti z kontrolních skupin. Vzhledem k tomu, že se neprokázal vliv rodinného hudebního klimatu na tyto výsledky, přisuzují to působení experimentálních hudebnětvorivých lekcí.

2. Progres v hudebnětvorivých schopnostech experimentálních skupin se pozitivně projeví i na úrovni dalších základních hudebních schopností (ve srovnání s kontrolní skupinou).

Popisovaný progres dalších hudebních schopností se u dětí experimentálních skupin neprojevil. Všechny skupiny dosáhly obdobných výsledků, a tudíž nelze považovat experimentální vyučování za příčinu dosažené úrovně ostatních základních hudebních schopností. Tato hypotéza se tedy **nepotvrdila**.

3. Motivační aspekt zvyšuje zaujetí, prohlubuje emocionální prožitek a prodlužuje pozornost dětí.

Tato hypotéza se zcela **potvrdila**. Motivace, zejména poutavým příběhem, dokázala vtáhnout do situace všechny děti, které následně plnily hudebnětvorivé úkoly s velkým zaujetím. Důraz na motivační aspekt přinesl výsledky jak během testování hudebnětvorivých a dalších hudebních schopností, tak i během experimentálních hudebnětvorivých lekcí.

4. Hudebnětvorivé pokusy dětí jsou častěji spatřovány u pedagogů implementující tvořivou pedagogiku do procesu vzdělávání.

Tato hypotéza se také **potvrdila** prostřednictvím dotazníků s preprimárními pedagogy. Korelační koeficient potvrdil, že kladný lineární korelační vztah dosáhl hodnoty 0,53 a vztah je tedy středně těsný. Tento vztah lze interpretovat tak, že čím byli pedagogové tvořivější ve své pedagogické práci (obsahující tvořivé učení, vyučování a výuku k tvořivosti), pak

i u dětí pozorovali častěji hudebnětvůrivé projevy ve volných a řízených hudebních činnostech.

5. Hudebnětvůrivé pokusy u dětí jsou častěji spatřovány pedagogy hudebně a hudebnětvůrivé zdatnými.

Kladný lineární korelační koeficient dosáhl v dotaznících pro předškolní pedagogy mezi sebehodnocením vlastní hudební tvořivosti a hudebnětvůrivými projevy dětí hodnoty 0,56. Kladný lineární vztah je tedy opět středně těsný. Tato statistická data lze interpretovat tak, že čím více hudební zdatnosti a tvořivosti u sebe pozoroval pedagog, tím častěji byl svědkem dětských hudebnětvůrivých projevů v jeho třídě. Hypotéza se tedy **potvrdila**.

Shrnutí hypotéz stanovených na počátku výzkumu a vyhodnocených po jeho ukončení poukázalo na důležitost pedagogického přímého a nepřímého jednání v interakci s dětmi v předškolních vzdělávacích zařízeních ve vztahu k ovlivňování dětských hudebnětvůrivých schopností.

Závěry, které vyplývají z provedeného výzkumného projektu, **implikují** potenciální změny a návrhy v rovině praktické a výzkumné. Některá metodické **náměty do praxe** zazněla i přímo od pedagogů v rámci rozhovorů. Uvítali by, kdyby byli v rámci odborné přípravy na rozvoj dětské i vlastní hudební tvořivosti kvalitně teoreticky, a hlavně prakticky hudebně připraveni. Hudební tvořivost by měla být také během studia více zdůrazňována, aby porozuměli jejím benefitům, které z ní vyplývají jak pro ně samostné, tak pro děti ve třídě. I když si byli vědomi, že je nutné se vzdělávat celoživotně, tak pokud o hudební oblast neprojevovali zájem, většinou v ní nebyli dodatečně proškolení navazujícími kurzy nebo hudebnětvůrivými workshopy a ani se v ní sami od sebe nevzdělávali.

Na základě vlastních výzkumných a pedagogických zkušeností vnímám jako nejdůležitější podnět do praxe vytvoření klidné a přátelské atmosféry ve třídě, respekt k potřebám a individuálním odlišnostem dětí, citlivou podporu v jejich nápadech bez zbytečných soudů a direktivních instrukcí. Pokud vládne ve třídě takto bezpečná atmosféra, pak vzniká příležitost k cílené podpoře zvědavosti, riskování, chybování, experimentování, objevování, rozvoji fantazie, divergentního myšlení, hledání vícero řešení a podpoře v tvůrčím procesu v oblasti huby. S postupnou orientací v elementárních hudebních pravidlech a vymezených hudebních prostorech je mohu následně různorodě obměňovat, variovat a kombinovat. Podstatné je vždy postupovat od nápodoby přes kolektivní tvoření až k samostatnému tvoření. Tímto postupem se ujišťuji o dětském porozumění hudebních pravidel, pochopení

principu her a zároveň si při tom děti uvědomují, že jakékoli řešení není chybné, může být naopak unikátní nebo jej lze také upravit tak, aby splňovalo daná pravidla. Až později postupně zvyšují obtížnost hudebnětvorivých her, kterou lze navyšovat prostřednictvím rozšiřování hudebního prostoru, seznamování se s dalšími hudebně výrazovými prostředky, směřování k větší samostatnosti nebo zařazování komponovacích cvičení. Tento postup se mi osvědčil v rámci experimentálních hudebnětvorivých lekcí, a proto jej také uvádím jako metodický podnět do hudebněvýchovné praxe předškolního vzdělávání.

Tato studie implikuje některá doporučení a návrhy v rovině výzkumu, jež mohou sloužit jako **podněty pro budoucí obdobné studie**, které by tento výzkum chtěly rozšířit nebo hlouběji propracovat. Vzhledem k tomu, že jsem na úrovni předškolního vzdělávání v českém prostředí neobjevila podobné relevantní výzkumy, ani z perspektivy dětí, ani z pohledu preprimárních pedagogů, jedná se o relativně širokou výzkumnou mezeru, kterou je žádoucí v budoucích výzkumech zaplnit. Užitečné by byly studie komparativního charakteru s velkým množstvím participantů dětí předškolního věku, jež by provedly průřezový výzkum hudebnětvorivých schopností v závislosti na rozdílných typech škol, odlišných vzdělávacích přístupech, pedagogických stylech, typu odborné přípravy pedagoga apod. Porozumění vlivu formálního předškolního vzdělávání na rozvoj hudebnětvorivých schopností dětí by umožnily dlouhodobé longitudinální studie. Jejich výsledky by poukázaly na proměnu úrovně těchto schopností v závislosti na podstatných životních změnách dítěte. Další potenciální tůčící prostor se objevuje v oblasti elementárního komponování dětí předškolního věku, jež je neprobádaným polem v českém preprimárním vzdělávání. Neméně významný by byl také výzkum zaměřený na uplatňování hudebněvýchovných přístupů (např. Orff, Kodály, Suzuki, Dalcroze) nebo jejich aspektů předškolními pedagogy v rámci hudebněvýchovného vzdělávacího procesu.

## 6 Diskuse

Disertační práce se zabývala problematikou hudební tvořivosti dětí předškolního věku v rámci formálního preprimárního vzdělávání a rolí předškolního pedagoga a jeho kreativity v tomto procesu vzdělávání. Výzkumnou část práce představuje experiment, do kterého byly zapojeny děti předškolního věku, a dotazníkové šetření a rozhovory s předškolními pedagogy. Z nashromážděných dat vyplynuly **výsledky**, které jsou v následujících odstavcích **srovnávány se současným vědecko-výzkumným kontextem**.

Děti předškolního věku během experimentálního vyučování tvořily zpočátku spontánně. S postupným vrůstáním do elementárních hudebních pravidel se učily manipulovat s některými hudebně výrazovými prostředky v rámci vymezeného hudebního prostoru, obměňovat jej a směřovat k relativně originálním hudebním řešením. V rozvoji hudebnětvůrčivých schopností se postupovalo směrem od nápodoby ke kolektivnímu tvoření. Od kolektivního tvoření následně až k individuálnímu tvoření. Tento didaktický postup vycházel z obdobného výzkumného projektu s dětmi mladšího školního věku v českém prostředí (Váňová 1989). Protože se neobjevovaly zmínky o elementárním komponování v národních studiích s dětmi předškolního věku, ale v zahraničí ano, pokusila jsem se je obohatit o elementární komponovací cvičení. Podle studie Upitise (1987) děti dříve hudbu píší, než čtou a jsou schopné ji znázornit vlastními technikami nebo používat symboly, se kterými se ve svém okolí sektávají (Lee 2007). To vše se potvrdilo i v mém výzkumu. Po počátečních rozpacích z komponovacího úkolu se do něj děti pustily s velkým zájmem. Radost jim působil jak tvůrčí proces, tak i výsledný produkt, který podle jejich zápisu dokázal někdo jiný interpretovat.

Podle studie Uszyńské (1998) má pedagog takový vliv na tvořivý potenciál dítěte předškolního věku, který může jeho rozvoj nejen stimulovat, ale i zpomalit nebo dokonce poškodit. Příspěvek Meadora (1992) poukazuje na to, že děti jsou tvořivější před tím, než nastoupí do mateřské školy a Robinson (2006) dokonce uvádí, že formální vzdělávání dětskou kreativitu zabíjí. Tyto alarmující závěry odborníků, o kterých jsme zpočátku pochybovala, se v mém výzkumu částečně také potvrdily. Poukázaly na to například korelace dotazníkových dat ve vztazích pedagogické tvořivosti a hudební tvořivosti pedagogů směrem ke spatřovaným hudebnětvůrčivým pokusům dětí v rámci třídy. Vlastním nedostatečným vztahem k hudebnímu tvoření, i hudbě celkově, direktivním vedením, necitlivým souzením nápadů, nepřívětivou atmosférou ve třídě, nemožností spontánně tvořit

v rámci volné hry apod. dává pedagog signál dítěti přímou i nepřímou cestou, že takové hudebnětvůřivé jednání není žádoucí. Chování dětí se tak proměňuje z potenciálního rozvoje tvořivých schopností na pouhé respektování pravidel související se sociálním přijetím. Rozvoj dětských tvořivých schopností v takových podmínkách stagnuje, může se zpomalovat nebo může být zásadně poškozen. Obdobného závěru dosáhla i studie Annareilly (1999), jež z toho důvodu doporučuje vyhýbat se přísnosti a direktivním instrukcím. Studie Biltona (2012) a Siraj-Blatchforda (2010) zdůrazňují v souladu s mým výzkumem důležitost interakce dítěte a pedagoga na úrovni podpory dětského tvůrčího myšlení, prohlubování jejich hudebnosti a prostoru k rozvoji kreativity. Jako problematický aspekt se v mém výzkumu ukázalo to, že pedagogové mnohdy nevěděli, jak dětskou nebo vlastní hudební tvořivost vlastně rozvíjet, protože nebyla nebo byla pouze částečně součástí jejich odborného vzdělávání. V obdobné studii zahrnující rozhovory se slovinskými pedagogy Rozman (2009) dospěl k závěrům, že učitelé byli spokojeni s aplikovanými hudebětvořícími činnostmi, ale nebyli plně obeznámeni s aspekty hudebnětvůřivého myšlení, strategiemi výuky komponování a improvizování. Přitom právě ve vztahu implementace improvizčních činností a učitelské zkušenosti spatřil Whitcomb (2007) významné pozitivní pouto. Podobně jako hudební tvořivost pedagogů má vztah k hudebnětvůřící zkušenosti, tak má hudební sebejistota a soběstačnost vztah k hudební zkušenosti (Holden a Button 2006, Seddon a Biasutti 2008, Stunell 2010, Henley 2016). Hudební výchova je součástí odborného vzdělávání pedagogů, ale jak participant i respondenti ve výzkumu potvrdili, neznamená to automaticky ztrátu ostychu ze hry před publikem a nabytí dostatečné úrovně hudebních dovedností.

Ze zpětného kritického pohledu spatřuji některé **limity a nedostatky disertační práce** i přesto, že se opírala o kvalitní odborný teoretický základ, výzkumná část byla systematicky a podrobně plánována a respektovala současné metodologické postupy.

Teoretický výzkum v oblasti hudební tvořivosti preprimárních pedagogů a předškolních dětí je na národní úrovni relativně ojedinělý. Z tohoto pohledu jsou cenné zahraniční studie a výzkumy, jež se této problematice věnují. S respektem k národní vzdělávací tradici je však nelze jen nekriticky aplikovat na naše podmínky, ale naopak citlivě tyto prvky uplatňovat nebo se jimi jen inspirovat. K tomuto citlivému sjednocení jsem cílila v rámci teoretické části. Její obsah se promítl do předmětu a cílů výzkumu. Příkladem jsou testy hudebnětvůřivých schopností a hudebních schopností. Ačkoliv test hudebnosti obvykle trval kratší časový interval než test hudebnětvůřivých schopností, některé děti ke konci

nedokázaly udržet pozornost. Tato ztráta kvality pozornosti mohla částečně ovlivnit výsledky posledních hodnocených úkolů testu. I přes to, že jsem oproti testům, ze kterých jsem čerpala inspiraci, zařadila pouze polovinu úkolů, mohl mít motivační příběh více dějových zvrátů nebo každá sledovaná schopnost o něco méně úkolů. V průběhu realizace výzkumu jsem však nechtěla nijak upravovat výzkumný nástroj, aby měly děti rovné podmínky. Situaci jsem vyhodnotila tak, že tato skutečnost nemohla výsledky výzkumu významně ovlivnit. Navíc se týkala jen omezeného počtu dětí.

Za částečný nedostatek výzkumu s preprimárními pedagogy považuji realizaci některých rozhovorů digitální nebo písemnou formou. Důvodem byla omezení volného pohybu v roce 2020. Videokamera mi simulovala sice velice podobnou situaci jako v živém rozhovoru tváří v tvář, nicméně ne vždy byl přenos natolik kvalitní, abych snadno četla emoce nebo gesta participantek. Někdy jsme byli vyrušováni dalšími osobami nebo časově omezení. Občas došlo k jisté komplikaci, když participanté odmítli online rozhovor a chtěli se nad otázkami zamyslet a odpovědět písemně. Vzhledem k celospolečenské a zdravotní situaci v tomto složitém období jsem akceptovala písemnou formu rozhovorů. Otázky jsem koncipovala konkrétněji, častěji jsem uváděla příklady apod. Pokud byly některé odpovědi méně srozumitelné, oslovila jsem participantky znovu a oni své odpovědi zpřesnili. Jsem přesvědčená, že přizpůsobené výzkumné strategie přinesly relevantní data, která mají výpovědní hodnotu.



## Závěr

Disertační práce představila problematiku dětské hudební tvořivosti a pedagogické tvořivosti v kontextu preprimárního formálního vzdělávání. Věnovala se tomuto tématu nejdříve v rovině teoretické, která se stala základem pro následující výzkumnou část.

V **teoretické části** práce bylo na tuto problematiku nahlíženo z pohledu historického vývoje a v kontextu vývoje hudební výchovy a předškolního vzdělávání. Dosavadní národní výzkumy a hudebnětvorivé teoretické základy byly obohaceny o současnou odbornou zahraniční literaturu, a to jak z hlediska teoretických základů, tak z hlediska vědecko-výzkumných studií. Významnou oporou pro praktickou část výzkumu se stala díla Lin, Uszyńské, Váňové, Wang a Webstera. Kapitola o dětské hudební tvořivosti definovala a vymezila tento ústřední pojem v souvislosti s působením vnějších a vnitřních činitelů. Za jeden z vnějších činitelů působících na rozvoj dětských hudebnětvorivých schopností byl považován preprimární pedagog, kterému byla věnována závěrečná kapitola teoretické části disertační práce. V oblasti tvořivosti v preprimárním vzdělávání vidím velký potenciál ve smyslu tvůrčí a empirické práce tuzemských odborníků.

**Praktická část** disertační práce představila dvě hlavní oblasti výzkumu: hudební tvořivost dětí předškolního věku a pedagogickou tvořivost. Ke každé z nich byly popsány metody sběru a analýzy dat, charakteristika a nábor výzkumného vzorku, organizace realizace výzkumu a výzkumné nástroje. Cíle práce stanovené před začátkem realizace výzkumu byly splněny a taktéž se potvrdila většina hypotéz.

Stěžejní výsledky experimentálního výzkumu poukázaly na to, že dětské hudebnětvorivé schopnosti v předškolním věku jsou vychovatelné v prostředí mateřských škol. Progrese sledovaných schopností byla výraznější v experimentálních skupinách než ve skupinách kontrolních. Ukázalo se však, že se automaticky s rozvojem hudebnětvorivých schopností nemusí nutně rozvíjet i ostatní základní hudební schopnosti. Experimentální lekce byly přiměřené věkové zralosti dětí, odpovídaly potřebám i schopnostem dětí. Silnými motivačními činiteli byly pro děti příběhy, které prolínaly hudebnětvorivé úkoly. Se zájmem se také pouštěly do praktických činností se senzomotorickými hudebními materiály, s nimiž mohly aktivně manipulovat a experimentovat. V praxi běžné mateřské školy podobné aktivity vyžadují od pedagoga promyšlenou přípravu na hudebnětvorivé lekce, výrobu hudebně didaktických pomůcek a dalších podpůrných materiálů a také stanovení jasných

pravidel pro děti při půjčování hudebních nástrojů a při manipulaci s nimi. Ukázalo se, že děti jsou schopné vytvořit a graficky zaznamenat vlastní elementární hudební kompozici (např. dynamika, tempo, klesající a stoupající melodie). Tato skutečnost vybízí k dalším budoucím empirickým výzkumům. Rozvoj hudebnětvůrčivých schopností je však závislý na ještě podstatnějších podmínkách, bez kterých není možné tyto schopnosti progresivně rozvíjet: na psychologicky bezpečné atmosféře a důvěrných vztazích. Neméně významná je podpora vnímavosti, zvědavosti a touhy po objevování, stimulace fantazie a divergentního myšlení, odhodlání experimentovat a riskovat a absence necitlivých soudů, srovnávání a ponižování.

Diagnostické materiály použité ve výzkumu dětských hudebnětvůrčivých a ostatních hudebních schopností se ukázaly jako funkční. Při opakovaném využití na větším výzkumném vzorku by bylo vhodné zvolit u testu hudebních schopností odlišný motivační příběh s více dějovými zvraty. Test dětských hudebnětvůrčivých schopností se ukázal jako velmi praktický výzkumný nástroj. Struktura dotazníků a rozhovoru byla zkonstruovaná srozumitelně, logicky a efektivně.

Nezastupitelnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu má preprimární pedagog, který tvořivé schopnosti dětí může stimulovat, ignorovat nebo bránit jejich rozvoji. Vliv na to, zda pedagogové zahrnovali hudebnětvůřivé činnosti do vzdělávací nabídky, měla jejich sebejistota při uplatňování hudebních, tvořivých a hudebnětvůřivých dovedností. Ovlivňovala je i jejich praktická zkušenost či vědomostní povědomí o problematice z odborného pedagogického studia. V tomto smyslu jsem apelovala na instituce připravující budoucí předškolní pedagogy; aby neopomíjely rozvíjet hudební, tvořivé a hudebnětvůřivé schopnosti a obeznámily studenty s implementací principů tvořivé pedagogiky. Před následováním některých z existujících hudebnětvůřivých systémů pedagogové spíše upřednostňovali kratší improvizáční cvičení a aktivity. Během výzkumného šetření jsem se přesvědčila, že téměř všichni pedagogové používají Orffův instrumentář, ale jen zřídka jsou obeznámeni s principy Orffova hudebněvýchovného systému; ještě výjimečněji jsou seznámeni s dalšími hudebněvýchovnými přístupy. V tomto ohledu by bylo užitečné provést v budoucnosti výzkumné šetření.

Během **celého doktorského studia** jsem pronikala do problematiky dětské hudební tvořivosti a tvorivosti, jež proniká do každodenní praxe pedagogů mateřských škol. Stále jsem objevovala nové poznatky, různé pohledy, setkala jsem se s inspirativní pedagogy, profesionálními odborníky, zvědavými studentkami a také jsem pracovala s těmi, jež mi svou

přirozeností, spontánností a zvědavostí poodhalili tajemství dětské hudebnětvůřivé problematiky – s dětmi předškolního věku. Spontánně a přirozeně projevovaly, co v nich probouzí zájem, nadšení, zvědavost a co nejvíce potřebují. Získané zkušenosti jsem uplatnila v předložené disertační práci. Zabývá se velmi důležitým tématem, jež jsem měla snahu zmapovat v hloubce a šířce jeho kontextu. Tuto práci vnímám jako podnět pro další podobné národní výzkumy zahrnující hudebnětvůřivou problematiku ve vzdělávacím procesu předškolního vzdělávání. Pro mě je to výzkumná oblast, která mě velice oslovila, kterou uplatňuji ve své vlastní pedagogické praxi a které bych se i na odborné úrovni ráda věnovala dále. Jsem totiž přesvědčená, že rozvoj tvořivých schopností jako trvalé vlastnosti osobnosti, je nepostradatelnou součástí každodenního života jedince a v souvislosti s hudbou umožňuje seberealizaci, experimentování, zapojení fantazie, spontaneity a vede k radosti z tvůrčího procesu i výsledného produktu. Ráda bych šířila povědomí o odpovědnosti pedagogů za rozvoj dětských tvořivých a hudebnětvůřivých schopností, na které mají v rámci preprimárního vzdělávání významný vliv. Apeluji proto i na vyučující ve vzdělávacích institucích připravující pedagogy na jejich budoucí povolání, aby zdůrazňovali důležitost tvořivých činností pro dětský rozvoj, připravovali je prakticky, metodicky a didakticky nejen v oblasti hudební, ale i hudebnětvůřivé a seznamovali je s principy koncepce tvořivé pedagogiky.

# Seznam tabulek, grafů a obrázků

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Experiment .....	82
Tabulka 2: Struktura testu rysů dětské hudební tvořivosti .....	84
Tabulka 3: Obecná škálovací stupnice hudebnětvorivých projevů .....	84
Tabulka 4: Škálovací stupnice pro hudební fluenci.....	85
Tabulka 5: Škálovací stupnice pro hudební flexibilitu.....	85
Tabulka 6: Škálovací stupnice pro hudební originalitu .....	86
Tabulka 7: Škálovací stupnice pro hudební představivost .....	87
Tabulka 8: Struktura testu základních hudebních schopností .....	88
Tabulka 9: Obecná škálovací stupnice hudebních projevů .....	89
Tabulka 10: Škálovací stupnice pro pěveckoreprodukční schopnosti.....	89
Tabulka 11: Škálovací stupnice pro hudebně sluchové schopnosti.....	90
Tabulka 12: Škálovací stupnice pro rytmické cítění .....	91
Tabulka 13: Škálovací stupnice pro tonální cítění.....	92
Tabulka 14: Škálovací stupnice pro hudební paměť .....	93
Tabulka 15: Počty dětí zapojených do jednotlivých částí experimentu .....	103
Tabulka 16: Přehled získaných bodů v hudebnětvorivých testech v přepočtu na skupinu a jednotlivce.....	103
Tabulka 17: Tabulka absolutní četnosti bodů v jednotlivých úlohách .....	106
Tabulka 18: Přehled získaných bodů v testu základních hudebních schopností v přepočtu na skupinu a jednotlivce .....	113
Tabulka 19: Ukázka tvořivých her: textové hry: vymýšlení slov.....	130
Tabulka 20: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost .....	145
Tabulka 21: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 2 .....	148
Tabulka 22: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 3 .....	148
Tabulka 23: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 4 .....	149
Tabulka 24: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 6 .....	150
Tabulka 25: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 7 .....	150
Tabulka 26: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 8 .....	150
Tabulka 27: Identifikační charakteristika participantek rozhovorů.....	178

## Seznam grafů

Graf 1: Srovnání bodových výsledků hudebnětvorivých testů u jednotlivých dětí.....	104
Graf 2: Srovnání součtu průměrných hodnot jednotlivců podle sledovaných faktorů v testech hudebnětvorivých schopností .....	105
Graf 3: Srovnání bodových výsledků testu hudebních schopností u jednotlivých dětí.....	114
Graf 4: Srovnání součtu průměrných hodnot jednotlivců podle sledovaných základních hudebních schopností .....	115
Graf 5: Nejvyšší dosažené vzdělání matek a otců .....	157
Graf 6: Zastoupení pěveckých a nástrojových dovedností v širší rodině .....	158
Graf 7: Stimulační funkce rodičů .....	160
Graf 8: Srovnání hudební tvořivosti matek, otců a dětí v jednotlivých oblastech pohledem rodičů.....	161
Graf 9: Zastoupení respondentů dotazníku pro pedagogy podle krajů.....	162
Graf 10: Zastoupení mateřských škol respondentů podle počtu tříd .....	163
Graf 11: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti tvořivého učení .....	164
Graf 12: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti tvořivého vyučování.....	166
Graf 13: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti výuky k tvořivosti.....	168
Graf 14: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti výuky k tvořivosti 2.....	168
Graf 15: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti já jako hudebnětvorivý pedagog.....	171
Graf 16: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti já jako hudebnětvorivý pedagog 2.....	171
Graf 17: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti hudební tvořivosti dětí ve volné hře .....	173
Graf 18: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti hudební tvořivosti dětí v řízené hře .....	174
Graf 19: Absolutní četnost míry souhlasu respondentů s tvrzeními v oblasti hudební tvořivosti dětí v řízené hře 2 .....	174

Graf 20: Lineární korelační vztahy mezi pedagogickou tvořivostí, sebehodnocením vlastní hudební tvořivosti a dětskými hudebnětvůrčími projevy .....	175
---	-----

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Bodový diagram ukazující vztah mezi inteligencí a tvořivým potenciálem (Překlad vlastní). Zdroj: RUNCO, M. A. Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice San Diego, CA: Academic Press: 2007.....	49
Obrázek 2: Tvořivý proces dle úrovně blízkosti vědomí (Překlad vlastní). Zdroj: WALLAS, G. The art of thought. London: Jonathan Cape, 1926. ....	55
Obrázek 3: Schéma vzájemně se ovlivňujících prvků tvořivé pedagogiky (Překlad vlastní). Zdroj: LIN, Y. W. Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. Creative Education. 2011, 2(3), 149-155.....	72
Obrázek 4: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: fluence (dítě 23).....	107
Obrázek 5: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: fluence 2 (dítě 26).....	107
Obrázek 6: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: fluence 3 (dítě 28).....	107
Obrázek 7: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: fluence 4 (dítě 3).....	107
Obrázek 8: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: flexibilita (dítě: 33, 31, 19, 22, 9).....	108
Obrázek 9: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: flexibilita 2 (dítě 3).....	108
Obrázek 10: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: flexibilita 3 (dítě 26).....	108
Obrázek 11: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: flexibilita 4 (dítě 9).....	109
Obrázek 12: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: flexibilita 5 (dítě 33).....	109
Obrázek 13: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: flexibilita 6 (dítě 1).....	109
Obrázek 14: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: flexibilita 7 (dítě 25).....	109
Obrázek 15: Ukázka hudebnětvůrčích projevů: originalita.....	111
Obrázek 16: Používané hudební nástroje a didaktické pomůcky .....	118
Obrázek 17: Ukázka her na ozvěnu .....	120
Obrázek 18: Ukázka her na ozvěnu 2 .....	120
Obrázek 19: Ukázka variačních her.....	122
Obrázek 20: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá rytmizace.....	124
Obrázek 21: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá rytmizace 2.....	125
Obrázek 22: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá rytmizace 3.....	125
Obrázek 23: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá rytmizace 4.....	126
Obrázek 24: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmizace .....	126

Obrázek 25: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmiizace 2 .....	127
Obrázek 26: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmiizace 3 .....	127
Obrázek 27: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmiizace 4 .....	128
Obrázek 28: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmiizace 5 .....	128
Obrázek 29: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmiizace 6 .....	129
Obrázek 30: Ukázka tvořivých her: textové hry: vícehlasá rytmiizace 7 .....	129
Obrázek 31: Ukázka tvořivých her: textové hry: vymyšlení slov .....	131
Obrázek 32: Ukázka tvořivých her: textové hry: vymyšlení slov 2 .....	131
Obrázek 33: Ukázka tvořivých her: textové hry: vymyšlení slov 3 .....	132
Obrázek 34: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly .....	133
Obrázek 35: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 2 .....	134
Obrázek 36: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 3 .....	135
Obrázek 37: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 4 .....	135
Obrázek 38: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 5 .....	136
Obrázek 39: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 6 .....	137
Obrázek 40: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry s říkadly 7 .....	137
Obrázek 41: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá melodizace .....	138
Obrázek 42: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá melodizace 2 .....	139
Obrázek 43: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá melodizace 3 .....	140
Obrázek 44: Ukázka tvořivých her: textové hry: jednohlasá melodizace 4 .....	140
Obrázek 45: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry na rozhovor .....	142
Obrázek 46: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry na rozhovor 2 .....	142
Obrázek 47: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry na rozhovor 3 .....	143
Obrázek 48: Ukázka tvořivých her: textové hry: hry na rozhovor 4 .....	144
Obrázek 49: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 5 .....	149
Obrázek 50: Ukázka tvořivých her: obrazotvornost a představivost 6 .....	153
Obrázek 51: Ukázka tvořivých her: elementární komponování .....	153
Obrázek 52: Ukázka tvořivých her: elementární komponování 2 .....	154
Obrázek 53: Ukázka tvořivých her: elementární komponování 3 .....	155
Obrázek 54: Ukázka tvořivých her: elementární komponování 4 .....	156
Obrázek 55: Grafické znázornění lineárních korelačních vztahů mezi sledovanými oblastmi dotazníku .....	176
Obrázek 56: Grafické znázornění navrhovaných implikací vyplývajících z dotazníků pro preprimární pedagogii .....	177

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literatura

- ABRAMO, J. M., REYNOLDS A. "Pedagogical creativity" as a Framework for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*. 2015, **25**(1), 37-51.
- ALBAUM, G. Birth order and creativity: Some further evidence. *Psychological Reports*. 1977, **40**, 792–794
- ALEINIKOV, A. G. On Creative Pedagogy. *Higher Education Bulletin*. 1989, **12**, 29-34.
- ALTER, J. B. Creativity profile of university and conservatory music students. *Creativity research Journal*. 1989, **2**, 184-195.
- AMABILE, T. M. A Model of Creativity and Innovation in Organizations. *Research in Organizational Behavior*. 1998, **10**, 123-167.
- AMABILE, T. M. *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview. 1996.
- AMABILE, T. M. Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979, **37**(2), 221-233.
- AMABILE, T. M. Motivational Synergy: Toward New Conceptualizations of Intrinsic and Extrinsic Motivation in the Workplace. *Human Resource Management Review*. 1993, **3**, 185-201.
- AMABILE, T. M. Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982, **43**, 997-1013.
- AMABILE, T. M. The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983, **45**(2), 357-376.
- AMABILE, T. M., CONTI, R., COON, H., LAZENBY, J., HERRON, M. Assessing the Work Environment for Creativity. *The Academy of Management Journal*. 1996, **39**(5), 1154-1184.
- AMABILE, T. *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag, 1983.



- ANNARELLA, L. *Encouraging creativity and imagination in the classroom*. ERIC Document Reproduction Service No. ED434380, 1999.
- ASAFJEV, B. V. *Hudební forma jako proces*. Praha 1965.
- BAER D. M, DEGUCHI, H. Generalized imitation from a radical-behavioral viewpoint. In: Reiss S, Bootzin R, editors. *Theoretical issues in behavior therapy*. New York: Academic Press; 1985. pp. 179–217.
- BAER, J. *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1993.
- BAER, J., MCKOOL, S. S. Assessing creativity using the consensual assessment technique. In: Schreiner, C. S. (Ed.), *Handbook of research on assessment technologies, methods, and applications in higher education*. 2009, 65–77.
- BALKIN, A. The creative music classroom: Laboratory for creativity in life. *Music Educators Journal*. 1985, **71**(5), 42-46.
- BALLANTYNE, J. *Preventing Praxis Shock in Music Teachers: Suggestions for Professional Development*. Paper presented at the Research and the Future of Catholic Schooling Forum. Brisbane, Australia, 2004.
- BALLANTYNE, J., GROOTENBOER, P. Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity. *International Journal of Music Education: Practice*. 2012, **30**(4), 3683–81.
- BALTZER, S.W. A factor analytic study of musical creativity in children in the primary grades. (Doctoral dissertation, Indiana University, 1989). *Dissertation Abstracts International*. 1989, **51**(7), 2306A.
- BALZER, S. A. validation study of a measure of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*. 1988, **36**, 232-249.
- BANGS, R. L. *An application of Amabile's model of creativity to music instruction: A comparison of motivational strategies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Miami, Coral Gables, Florida, 1992.
- BARBOT, B., LUBART, T. I. Creative Thinking in Music: Its Nature and Assessment Through Musical Exploratory Behaviors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2012, **6**(3), 231-242.

BARETT, M. Children aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*. 1996, **28**, 37-62.

BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press, 2014.

BERDYCHOVÁ, J., KARÁSKOVÁ, J. *Dětské taneční hry*. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství, 1964.

BESEMER, S. P., O'QUIN, K. Creative product analysis: Beyond the basics. In: S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. Buffalo, NY: Bearly Limited, 1985.

BILTON, H. The type and frequency of interactions that occur between staff and children outside in Early Years Foundation Stage settings during a fixed playtime period when there are tricycles available. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2012, **20**(3), 403–421.

BOAL PALHEIROS, G., WUYTACK, J. Effects of the “musicogram” on children's musical perception and learning. *Proceedings of the 9<sup>th</sup> International Conference on Music Perception and Cognition*. Bolonia (Italia), 2006.

BODEN, M. A. Chap. What is creativity? In: *Dimension of creativity*. MIT Press, 1994, 75-118.

BOUIJ, C. Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2004, **3**(3).

BOWERS, K. S., REGEHR, G., BALTHAZARD, C., PARKER, K. Intuition in the context of Discovery. *Cognitive Psychology*. 1990, **22**, 72-110.

BRIAN C. P., HISLEY, J., KEMPLER, T. What's Everybody So Excited About?: The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *The Journal of Experimental Education*. 2000, **68**(3), 217–236.

BRINKMAN, D. J. Teaching Creatively and Teaching for Creativity. *Arts Education Policy Review*. 2010, **111**, 48-50.

BURNARD, P. Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music*. 1999, **27**(2), 159-174.

BURNARD, P., MURPHY R. *Teaching music creatively*. Second edition. New York, NY: Routledge. Learning to teach in the primary school series, 2017. ISBN 978-1-138-18720-7.

- BURNARD, P., YOUNKER, B. A. Problem-solving and creativity: Insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*. 2004, **22**, 59-76.
- BURNARD, Pamela. *Musical Creativities in Real World Practice*. USA: Oxford University Press, 2012.
- BYRNE, C. A spider's web of intrigue. In: *L. R. Bartel (Ed.), Creativity and Music Education*. Toronto, ON: Britannia Printers. 2002, 195-205.
- BYRNE, C., MACDONALD, R., CARLTON, L. Assessing creativity in musical compositions: Flow as an assessment tool. *British Journal of Music Education*. 2003, **20**, 277-290.
- ČÁDA, F. *Vývoj dětské schopnosti hudební*. Praha: 1914.
- CAMERON, J. Negative effects of reward on intrinsic motivation – a limited phenomenon: comment on Deci, Koestner and Ryan (2001). *Review of Educational Research*. 2001, **71**(1), 29–42.
- CAMPBELL, D. T. Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*. 1960, **67**, 380–400.
- CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press, 1998.
- CARABO-CONE, M. *A sensory-motor approach to music learning*. New York: MCA Music, 1969.
- CARABO-CONE, M. *The Carabo-Cone method in action*. New York, 1965.
- CAROFF, X., LUBART, T. I. Multidimensional approach to detecting creative potential in managers. *Creativity Research Journal*. 2012, **24**(1), 13-20.
- CARSON, S. *Creativity and Mental Illness*. Invitational Panel Discussion Hosted by Yale's Mind Matters Consortium, New Haven, CT, 2006.
- CHAUURASIA, O. Family functioning and creative abilities. *Perspectives in Psychological Researches*. 1993, **16**, 61-63.
- CICIRELLI, V. G. Sibling constellation, creativity, IQ, and academic achievement. *Child Development*. 1967, **38**(2), 481-490.

CLAXTON, G. *Hare brain, tortoise mind: How intelligence increases when you think less*. New York: HarperCollins, 1997.

CMÍRAL, A. *Hudební pedagogika*. Praha: 1937.

CMÍRAL, A. O hudebních projevech dítěte. *Hudební výchova*. 4, 1923.

COHEN, L. MANION, L. a MORRISON, K. (2011) *Research Methods in Education*. 7<sup>th</sup> edition. London: Routledge.

COHEN, V. W. *The Emergence of Musical Gestures in Kindergarten Children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1980.

COLANGELO, N., KERR, B., HALLOWELL, K., HUESMAN, R., GAETH, J. The Iowa Inventiveness Inventory: Toward a measure of mechanical inventiveness. *Creativity Research Journal*. 1992, 5(2), 157-163.

COLEMAN, S. N. *Creative Music for Children*. N.Y.: G.P. Putnam's Sons, 1922.

COLLINS, M. A., & AMABILE, T. M. Motivation and creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

COLWELL, R. J., RICHARDSON, C. P. *The new handbook of research on music teaching and learning*, New York: Oxford University Press, 2002.

COOK N. *Music, Imagination and Culture*. Oxford, 1990.

CRAFT, A. 'Little c creativity', In Craft, A. Jeffrey, B. and Leibling, M. (eds.) *Creativity in education*. 2001, 45-61.

CRAFT, A. *Creativity Across the Primary Curriculum*. London: Routledge, 2000.

CREMIN, T., BURNARD, P., CRAFT, A. Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*. 2006, 1, 108-119.

CROPLEY, A. J. *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Artistic problems and their solutions: An exploration of creativity in the arts*. Unpublished PhD thesis, University of Chicago, Chicago, 1965.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York: Penguin Books, 2003.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, and person: A systems view of creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press, 1988.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., GETZELS, J. W. The personality of young artists: An empirical and theoretical exploration. *British Journal of Psychology*. 1973, **64**(1), 91-104.
- DACEY, J. S. *Fundamentals of Creative Thinking*. Lexington Books, Lexington, MA: 1989.
- DAIGNAULT, L. Children's creative musical thinking within the context of a computer-supported improvisational approach to composition. (Doctoral dissertation, Northwestern University, 1996). *Dissertation Abstracts International*. 1997, **57**, 4681A.
- DANIEL, L. *Metodika hudební výchovy*. Ostrava: Montanex, 1992.
- DAVIDSON, L. Tools and environments for musical creativity. *Music Educators Journal*. 1990, **76**, 47-51.
- DAVIES, C. D. Listen to my song: A study of songs invented by children aged 5-7 years. *British Journal of Music Education*. 1992, **9**(1), 19-48.
- DAVIES, C. D. Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3-13). *British Journal of Research in Music Education*. 1986, **3**(3), 279-293.
- DAVIES, C. D. The listening teacher: an approach to the collection and study of invented songs of children aged 5 to 7. In: H. Lees (Ed.), *Musical connections: Tradition and change. Proceedings of the 21<sup>st</sup> world conference of International Society of Music Education*. 1994, 120-128.
- DECI, E. L. KOESTNER, R. RYAN, R. M. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*. 2001, **71**(1), 1-27.
- DECI, E. L., KOESTNER, R. RYAN, R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*. 1999, **125**(6), 627-668.
- DOLEŽALOVÁ, K. Výzkum dětské hudební tvořivosti. *Hudební výchova*. 2010, **18**(4), 55-56.
- DOMINO, G. Assessment of cinematographic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974, **30**(1), 150-154.

DONNELLY, J. F. Humanizing Science Education. *Science Education*. 2004, **88**(5), 762-784.

DRÁBEK, V. *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova: Sborník zahraničních studií a referátů z konferencí*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

DRÁBEK, V. Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově. *Studia Pedagogica*. Praha: UK, **23**, 1998.

EDWARDS, C. P., SPRINGATE, K. W. *Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms* (ERIC Digest). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ED389474), 1995.

ELLIOT, D. *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press: 1995.

ELLIOT, R.K. Versions of creativity. *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*. 1971, **5**(2), 139-152.

ESQUIVEL, G. Teacher behaviour that foster creativity. *Educational Psychology Review*. 1995, **7**(2), 185–202.

EVANS, J. St. B. T., FRANKISH, K. *In two minds: Dual processes and beyond*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

FEINBERG, S. Creative problem-solving and the music listening experience: Ideas for an approach. *Music Educators Journal*. 1974, **61**, 53-60.

FEIST, G. J. A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*. 1998, **2**(4), 290-309.

FEIST, G. J. The Influence of Personality on Artistic and Scientific Creativity. In: R. J. Sternberg (Eds.). *Handbook of Creativity*. London: Cambridge University Press, 1999.

FELDMAN, D. H. *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press, 1991.

FERRIÉRE, A. *L'école active. Tome premier. Les origines*. Neuchatel: Editions Forum, 1922.

FOLEY, J. R. *Observing the nature of young children's musicality: an observation study of two classes in the center for young children's seminar paper*. University of Maryland, 1978.

- FREINET, C. *Ensaio de psicologia sensível I: aquisição de técnicas construtivas de vida*. Lisboa: Presença, 1976.
- FRÖBEL, F. *Die Menschenerziehung*. Keilhau; Leipzig, Wienbrack, 1826.
- FRYER, M. *Creative teaching and learning*. London, Paul Chapman, 1996.
- FURNHAM, A., BACHTIAR, V. Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*. 2008, **45**(7), 613-617.
- FURNHAM, A., CHAMORRO-PREMUZIC, T. Personality, intelligence and general knowledge. *Learning and Individual Differences*. 2006, **16**(1), 79-90.
- GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). New York, NY: Basic Books, 1993.
- GETZELS, J. W., JACKSON, P. J. *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. New York: John Wiley and Sons, Inc, 1962.
- GHISELIN, B. Ultimate criteria for two levels of creativity. In: C. W. Taylor & F. Barron, *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York, Wiley, 1963, 30-34.
- GLOVER, J. (2000). *Children composing 4–14*. London, UK: Routledge.
- GOERTZEL, M., GOERTZEL, V. *Cradles of eminence*. Boston: Little Brown & Co., 1962.
- GOODENOUGH, F.L. *Draw-A-Man-Test (DAM)*. New York, World Book Company, 1963.
- GORDER, W. *An investigation of divergent production abilities as constructs of musical creativity*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1976.
- GORDER, W. D. Divergent production abilities as constructs of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*. 1980, **28**, 34-42.
- GORE, J., SADLER-SMITH, E. Unpacking intuition: A process and outcome framework. *Review of General Psychology*. 2011, **15**(4), 304.
- GRAY, C. E. A measurement of creativity in Western civilization. *American anthropologist*. 1966, **68**(6), 1384-1417.
- GRIFFITHS, F. *Supporting Children's Creativity through Music, Dance, Drama and Art: Creative Conversations in the Early Years*. 2nd ed. New York: Routledge, 2018.

- GROVE, S. K. *Understanding nursing research: building an evidence-based practice*. 7. vyd. St. Louis, MO: Elsevier, 2018.
- GUILFORD, J. P. Creative abilities in the arts. *Psychological Review*. 1957, **64**(2), 110-118.
- GUILFORD, J. P. Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*. 1967, **1**(1), 3-14.
- GUILFORD, J. P. Creativity. *American Psychologist*. 1950, **5**, 444-454.
- GUILFORD, J. P., HOEPFNER, R. *The Analysis of intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill Book Co, 1971.
- HÁBA, A. Rozvoj dětské hudební tvořivosti. *Rytmus*. 36, 1935.
- HAMMOND, J., EDELMANN, R. J. The act of being: Personality characteristics of professional actors, amateur actors and non-actors. In: G. D. Wilson (Ed.), *Psychology and performing arts* (pp. 123-131). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers, 1991.
- HARGREAVES, D. J., GALTON, M. J., ROBINSON, S. Teachers' assessments of primary children's classroom work in the creative arts. *Educational Research*. 1996, **38**, 199-211.
- HARGREAVES, D. J., MIELL, D. E., MACDONALD, R. Musical imagination: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception. *Oxford University Press*, 2012.
- HAUWE, P. *Spelen met muziek: handleiding voor de algemeen muzikale vorming*. Amsterdam: New Sound, 1968.
- HAYES, J. R. Three problems in teaching problem solving skills. In S. Chipman, J. W. Segal, R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. 1985, **2**, pp. 391-406. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum
- HEINZEN, T. E. Situational affect: Proactive and reactive creativity. In: M. P. Shaw & M. A. Runco (Eds.), *Creativity and affect* (pp. 127-146). Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Cíle a metody osobnostní výchovy ve škole*. Praha: Portál, 2004.
- HENLEY, J. How musical are primary generalist student teachers? *Music Education Research*. 2016, **19**(4), 470-484.



HENNESSEY, B. A., AMABILE, T. M. Creativity. *Annual Review of Psychology*. 2010, **61**, 569–598.

HENNESSEY, B. A., AMABILE, T. M., MÜLLER, J. S. Consensual assessment. In: Runco, M. A. & Pritzker, S. R. *Encyclopedia of Creativity, Second Edition, 1*, San Diego: Academic Press, 2011.

HERDEN, J. Tvořivé uchopení myšlenkového obsahu hudebního díla. In: Drábek, V. (ed.), *Tvořivost jako základní dimenze moderní hudební pedagogiky* (s. 38–47). Praha: UK, 1992.

HERDEN, J., JENČKOVÁ, E., KOLÁŘ, J. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice: studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Karolinum, 1992.

HICKEY, M. An application of Amabile's consensual assessment technique for rating the creativity of children's musical compositions. *Journal of Research in Music Education*. 2001, **49**(3), 234-245.

HICKEY, M. *Consensual assessment of children's musical compositions*. Unpublished paper presented at the Research Poster Presentation, New York State School Music Association Convention, 1996.

HICKEY, M., WEBSTER, P. R. Creative thinking in music. *Music Educators Journal*. 2001, **88**, 19-23.

HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986.

HLAVSA, J. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1981.

HLAVSA, J., JURČOVÁ, M. *Psychogické metody zisťovania tvorivosti*. Bratislava, 1978.

HOLDEN, H., BUTTON, S. W. The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *The British Journal of Music Education*. 2006, **23**(1), 23–38.

HOUNCHELL, R. F. A study of creativity and music reading as objectives of music education as contained in statements in the Music Educators Journal from 1914 to 1970 (Doctoral dissertation, Indiana University). *Dissertation Abstract International*. 1985, **46**(12), 3643A.

ISBELL, D. S. Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of pre-Service music teachers. *Journal of Research in Music Education*. 2008, **56**(2), 162–178.

- JACKSON, N. Nurturing creativity through an imaginative curriculum. *Learning Matters*. 2003, **11**, 1-3 (Institute of Education, University of London newsletter).
- JACKSON, N., OLIVER, M., SHAW, M., WISDOM, J. (Eds.) *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum*. London: Routledge, 2006.
- JAIQUES-DALCROZE, E. *Eurhythmics Art and Education*. London: Chatto & Windus, 1930.
- JARIAL, G. S. Verbal creative thinking among the students with different Socio-economic status backgrounds and Birth orders. *Psycho-Lingua*. 1979, **9**(2), 85-90.
- JARNÍKOVÁ, I. *Příručka pro školy mateřské*. Praha: Spolek pro zájmy škol mateřských, 1911.
- JARNÍKOVÁ, I. *Příručka pro školy mateřské*. Praha: Spolek pro zájmy škol mateřských, 1911.
- JARNÍKOVÁ, I. *Výchovný program mateřských škol*. Společná tiskárna v Záhřebu, 1929.
- JEFFREY, B., CRAFT, A. Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*. 2004, **30**, 77-87.
- JEFFREY, B., WOODS P. *Creative learning in the primary school*. London, Routledge, 2009.
- JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Tandem, 2005.
- JOUBERT, M. M. The art of creative teaching: NACCCE and beyond. In: A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education*. London: Continuum, 2001.
- KANELLOPOULUS, P. Children's conception and practice of musical improvisations. *Psychology of Music*. 1999, **27**(2), 175-191.
- KAŠČÁKOVÁ, L. *Výskum rozvoja hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy*. Disertační práce. Prešov: 2016.
- KAUR, P., KHARB, D. Creativity in children: The impact of school and home environment. *Journal of Indian Education*. 1993, **18**, 46-49.
- KELLER, M. M., HOY, W., GOETZ, A., T., FRENZEL, A. C. Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*. 2016, **28**(4), 743–769.

KEMP, A. E. *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

KEMPLE, K. M., NISSENBERG, S. A. Nurturing Creativity in Early Childhood Education: Families Are Part of It. *Early Childhood Education Journal*. 2000, **28**(1), 67-71.

KIEHN, M. T. Development of music creativity among elementary school students. *Journal of Research in Music Education*. 2003, **51**(4), 278-288.

KMENTOVÁ, M. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: PedF UK, 2015.

KODÁLY, Z. *Let Us Sing Correctly*. London: Boosey & Hawkes, 1965.

KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: UK, 2002.

KODEJŠKA, M. *Vnitřní a vnější činitele hudebnosti v předškolním věku*. Kandidátská práce. Praha: 1988.

KODEJŠKA, M., VÁŇOVÁ, H. *Hudební výchova dětí předškolního věku I. Hudební schopnosti*. Praha: SPN, 1989.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 2. upravené vydání. Praha: SPN, 1964.

KOUSOUPIDOU, T., HARGREAVES, D. J. An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*. 2009, **37**(3), 251-278.

KOUTSOUPIDOU, T. Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae*. 2008, **12**, 311–335.

KOUTSOUPIDOU, T. Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research*. 2005, **7**, 363–381.

KOZBELT A., R. A. BEGHETTO, M. A. RUNCO. Theories of Creativity. In: J. C. Kaufman and R. J. Sternberg (eds.): *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, New York, 2010, 20-47.

KRATUS, J. A developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*. 1995, **26**, 27–38.

- KRATUS, J. A time analysis of the compositionally processes used by children aged 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*. 1989, **37**(1), 5-20.
- KRATUS, J. The Ways Children Compose. In: Lees, H. (Ed.), *Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society of Music Education*. 1994, 128-141.
- KŘÍČKA, J. *Dítě a hudba I*. Praha: Dědictví Komenského, 1918.
- KULHÁNKOVÁ, E. *Hudebně pohybová výchova*. Praha: Portál, 2010.
- KUNTER, M., FRENZEL, A. C., NAGY, G., BAUMERT, J., PEKRUN, R. Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*. 2011, **36**(4), 289–301.
- KURKOVÁ, L. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Praha: SPN, 1981.
- KURKOVÁ, L. *Hudebně pohybové hry v mateřské škole*. Praha: SPN, 1989.
- LACINOVÁ, I. Od osnov a programů k Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání. In: *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů. 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy*. Praha: APV, 2002.
- LEE, P. N. A Study of Young Children's Behavior in Music Center. *Research Arts Education*. 2007, **14**, 25-59.
- LEMAN, M., RUNCO, M. A. Chap. Music. In: *Encyclopedia of creativity*. 1999, **2**, 286-296.
- LEUNG, A. K., CHIU, C. Multicultural Experience, Idea Receptiveness, and Creativity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2010, **41**(5–6), 723–741.
- LIEBERMAN, J. N. Playfulness and Divergent Thinking: An Investigation of their Relationship at the Kindergarten Level. *The Journal of Genetic Psychology*. 1965, **107**(2), 219-224,
- LIN, Y. W. Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*. 2011, **2**(3), 149-155.
- LINHART, J. *Činnost a poznávání*. Praha: Academia, 1976.
- LITTLETON, D. Music learning and child's play. *General Music Today*. 1998, **12**(1), 8-15.

- LITTLETON, J. D. *The Influence of Play Settings on Pre-school Children's Music and Play Behaviours*. PhD thesis: University of Texas at Austin, 1991. 9128294.
- LUBART, T. I. Componential models. In: M. A. Runco & S. R. Pritsker (Eds.) *Encyclopedia of creativity*, pp. 295-300. New York: Academic Press, 1999.
- LUBART, T. I., ZENASNI, F., BARBOT, B. Creative potential and its measurement. *International Journal of Talent Development and Creativity*. 2013, **1**(2), 41-51.
- LUCAS, B. Creative teaching, teaching creativity and creative learning. In: A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education*. London: Continuum, 2001.
- LUDWIG, A. M. *The price of greatness: Resolving the creativity and madness controversy*. New York, NY: Guilford Press, 1995.
- LÝSEK, F. *Cantus choralis infantium*. Brno: 1968.
- LÝSEK, F. *Vox liberorum: dětský hlas, výzkum jeho znaků a vývoje*. Brno: Blok, 1976.
- MACKINNON, D. W. The highly effective individual. In: R. S. Albert (Ed.), *Genius and eminence: A social psychology of creativity and exeptional achievement* (pp. 114-127). Oxford: Pegamon, 1983.
- MACKINNON, D. W. The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*. 1962, **17**(7), 484-495.
- MARK, M. *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books, 1986.
- MARSH, K. Children's singing games: Composition in playground? *Research Studies in Music Education*. 1995, **4**, 2-11.
- MASLOW, A. H. Self-actualization and beyond. In J. F. T. Bugental (Ed.), *Challenges of humanistic psychology* (pp. 279–286). New York: McGraw Hill, 1967.
- MASLOW, A. H. *Toward a psychology of being*. New York: Wiley, 1968.
- MAZZOLA, G., PARK, J., THALMANN, F. *Musical Creativity: strategies and tools in composition and improvisation*. Springer, Heidelberg, 2011.
- MCCRAE, R. R. Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987, **52**(6), 1258-1265.
- MCGREEVY, A. Tracking the creative teacher. *Momentum*. 1990, **21**(1), 57–59.

- MEADOR, K. S. Emerging rainbows: A review of the literature on creativity in preschoolers. *Journal for the Education of the Gifted*. 1992, **15**(2), 163–181.
- MELLOU, E. Can creativity be natured in young children? *Early Child Development and Care*. 1996, **119**, 119-130.
- MICHEL, P. *Psychologische Grundlagen der Musikerziehung*. Leipzig 1968.
- MIŠURCOVÁ, V. *Hudebně pohybová výchova dětí předškolního věku*. Praha: SPN, 1965.
- MOORHEAD, G., POUND, D. *Music for young children*. Santa Barbara: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education (Reprinted from the 1941-1951 editions), 1978.
- MUMFORD, M. D., GUSTAFSON, S. B. Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin*. 1988, **103**(1), 27–43.
- MURSELL, J.L. *Music In American Schools*. New York, NY: Silver Burdett Co, 1943.
- NACCCE: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE, 1999.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Department for Education and Employment. Department for Culture, Media and Sport. *All Our Futures: Creativity, Culture & Education (Robinson Report)*. London: DfEE, 1999.
- Newell, A., Shaw J. C., Simon H. A. The process of creative thinking. In: H. Gruber, G. Terrell, M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 63-119). New York: Atherton Press, 1962.
- O'CONNOR, D. A pedagogy of freedom: Why primary school teachers should embrace educational emancipation. *5th International Conference of Education, Research and Innovation*. 2012.
- O'NEILL, S. A., MCPHERSON, G. E. Motivation. In R. Parncutt and G. McPherson (Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, (pp. 31–46). New York: Oxford University Press, 2002.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016.
- OPRAVILOVÁ, E., UHLÍŘOVÁ, J. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I*. Praha: PedF UK, 2010.

OPRAVILOVÁ, E., UHLÍŘOVÁ, J. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: PedF UK, 2012.

OPRAVILOVÁ, E., UHLÍŘOVÁ, J. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů III*. Praha: PedF UK, 2013.

ORFF, C. Schulwerk – pohled do minulosti a budoucnosti. In: *FEDOR, V.- PLAVEC, J. - POŠ, V.- SEDLICKÝ, T. Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově*. Praha – Bratislava: Supraphon, 1969.

ORFF, C., KEETMAN, G. *Orff-Schulwerk, Musik für Kinder: Im Fünftenraum*. Mainz: B. Schott's Söhne, 1950.

PAYNTER, J., ASTON P. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge University Press, 1970.

PIERCE, A. E. *Teaching Music in the Elementary Schools 2*. New York, Holt and Company, 1959.

PLUCKER, J. A. Finding Talent in the Quiet Places. *NASSP Bulletin*. 1998, **82**(595), 1-3.

PLUCKER, J. A., RENZULLI, J. S. Psychometric approaches to the study of human creativity. In: *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 49-100.

POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.

POLICASTRO, E., GARDNER, H. From case studies to robust generalizations: An approach to the study of creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 213-225). New York, NY, US: Cambridge University Press, 1999.

POND, D. A composer's study of young children's innate musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 1981, **68**, 1-12.

POPEK, S. *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin, Wyd. UMCS, 1990.

POPOVIČ, M. *Teoretické aspekty klavírní improvizace*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 1994.

POSNER, M. I. *Cognition: An introduction*. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1973.

PRIEST, T. Creativity Assessment as a Predictor of Creativity in Performance and Composition. *Contributions to Music Education*. 2001, **28**(1), 61-79.

- PRIEST, T. *Fostering Creative and Critical Thinking in a Beginning Instrumental Music Class*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Champaign-Urbana, 1997.
- RAKOVÁ, M., ŠTÍPLOVÁ, L., TICHÁ, A. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012.
- REINHARDT, D. Preschool children's use of rhythm in improvisation. *Contributions to Music Education*. 1990, **17**, 7-19.
- REIS, S. M., RENZULLI, J. S. The assessment of creative products in programs for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*. 1991, **35**, 128-134.
- RÉVESZ, G. *Einführung in die Musikpsychologie*. Bern: 1946.
- RIPPLE, R. E. Ordinary creativity. *Contemporary Educational Psychology*. 1989, **14**(3), 189–202.
- ROBERTS, B. A. Who's in the mirror? Issues surrounding identity construction of music educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2004, **3**(2).
- ROBSON, C., MCCARTAN, K. *Real World Research*. 4<sup>th</sup> ed. Wiley, 2016.
- ROGERS, C. R. 1954 Towards a theory of creativity. In: P. E. Vernon (Ed.), 1970. *Creativity*. Penguin, Harmondsworth, pp.139, 147-149, 1954.
- ROGERS, C. R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. In: S. Koch (Ed.), *Psychology* (pp. 184–256). New York: McGraw Hill: 1959.
- ROSCHER, W. *Integrative Musikpädagogik*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984.
- ROTHENBERG, A. *Creativity and madness: New findings and old stereotypes*. Baltimore, MD, US: Johns Hopkins University Press, 1990.
- ROUSSEAU, J-J. *Emil čili O výchování [Rousseau, 1926]*. Translated by Antonín Krecar. 3. vyd., zrevid. Olomouc: R. Promberger, 1926. 419 s.
- ROWE, V., A. TRIANTAFYLLAKI a F. PACHET. *Children's Creative Music-Making with Reflexive Interactive Technology: Adventures in improvising and composing*. London: Routledge, 2018. ISBN 113893108X.
- ROZMAN, J. Č. Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*. 2009, **51**(1), 61–76.
- RUBINŠTEJN, S. L. *Základy obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1967.



- RUNCO, M. A. The divergent thinking of young children: implications of the research. *Gifted Child Today*. 1990, **13**(4), 37-39.
- RUNCO, M. A. The Generality of Creative Performance in Gifted and Nongifted Children. *Gifted Child Quarterly*. 1987, **31**(3), 121–125.
- RUNCO, M. A., ALBERT, R. S. The Reliability and Validity of Ideational Originality in the Divergent Thinking of Academically Gifted and Nongifted Children. *Educational and Psychological Measurement*. 1985, **45**(3), 483–501.
- RUNCO, M. A., BAHLEDA, M. D. Birth-order and divergent thinking. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*. 1987, **148**(1), 119-125.
- RUNCO, M.A. *Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego, CA: Academic Press: 2007.
- RUOKONEN, I., KATTAINEN, A., RUISMÄKI, H. Preschool Children and the 5-String Kantele: An Exercise in Composition. *Social and Behavioral Sciences*. 2012, **45**, 391-400.
- RYAN, R. M. DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000, **55**(1), 68-78.
- SAWYER, R. K. *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). New York, NY, US: Oxford University Press, 2012.
- SCHAEFER, E. S., AARONSON, M. R. *Classroom behavior inventory*. Illinois: National Institute of Mental Health, 1968.
- SCHILLING, M. A. A Small-World Network Model of Cognitive Insight. *Creativity Research Journal*. 2005, **17**(2-3), 131-154.
- SCHMIDT, C., SINOR, J. An Investigation of the relationships among music audiation, musical creativity, and cognitive style, *Journal of Research in Music Education*. 1986, **34**(3), 160-173.
- SCHMIDT, S. *Musical extrapolations: creative processes involved while music is being listened to and composed*. Wiesbaden: Springer VS, 2016.
- SCHNEIDER, H. *Klangnetze. Modell einer neuen Lehr-Haltung und Lern-Kultur, Positionen*. 1999.

- SCHOOLER, J. W., MELCHER, J. The ineffability of insight. In: S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Fink (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 97–134). Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- SCHUBERT, E., HARGREAVES, D. J. Chap. Spreading activation and dissociation: A cognitive mechanism for creative processing in music. In: *Musical imagination: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. Oxford University Press, Section 8.4, 2012.
- SEDDON, F., BIASUTTI, M. Non-Music Specialist Trainee Primary School Teachers' Confidence In Teaching Music In The Classroom. *Music Education Research*. 2008, **10**(3), 403–421.
- SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN, 1985.
- SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. Praha: Supraphon, 1974.
- SEDLÁK, F. *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha: SPN, 1977.
- SEDLÁK, F. Rozvoj dětské hudební tvořivosti v 1. a 5. ročníku. *Komenský*. **97**(6), 1973, 345–350.
- SEDLÁK, F. Tvořivé schopnosti v oblasti hudby. *Estetická výchova*. **28**(1), 1987, 11–12.
- SEDLÁK, F. *Úvod do psychologie hudby*. Praha: SPN, 1986.
- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013.
- SHAHEEN, R. Creativity and education. *Creative Education*. 2010, **1**, 166–169.
- SHELLEY, S. J. Investigating the musical capabilities of young children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 1996, 26–34.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A. *Hrajeme si s písničkou: Zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál, 2012.
- SIMON, H. A. Scientific discovery and the psychology of problem solving. In: R. G. Colodny (Ed.), *Mind and cosmos: Essays in contemporary science and philosophy* (pp. 22–40). Pittsburgh, PA: University of Pittsburg Press, 1996.
- SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: SPN, 1966.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. A focus on pedagogy: Case studies of effective practice, In: K. Sylva, E. Melhuis, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Eds.), *Early Childhood*

*Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project* (pp. 149–165). Abingdon: Routledge, 2010.

SLAVÍKOVÁ, P. *Dětská hudební tvořivost v preprimárním vzdělávání*. Praha: PedF UK, 2020.

SLAVÍKOVÁ, P. Reflexe roční zahraniční stáže v Anglii. *Hudební výchova*, 2019a, **1**, 24–27.

SLAVÍKOVÁ, P. Zahraniční stáž jako výzva k výzkumné práci. In: Strmeňová D. (Ed.), *Aktuálne trendy teórie a praxe hudobnej edukácie IV* (pp.160-164). Banská Bystrica: Belianum, 2019b.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.

SMITH, S. M. Fixation, incubation, and insight in memory and creative thinking. In: S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 135–146). Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

SPEARMAN, C. *The abilities of man*. Oxford, England: Macmillan, 1927.

STEIN, M. I. *Stimulating Creativity. Volume I. Individual Procedures*. Academic Press, NY: 1974.

STERNBERG, R. J. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 1988, **31**, 197–224.

STERNBERG, R. J., LUBART, T. I. *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York, NY, US: Free Press, 1955.

STERNBERG, R. J., LUBART, T. I. *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press, 1995.

STERNBERG, R. J., LUBART, T. I. The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: *Handbook of creativity*. 1999, 3-15.

STERNBERG, R.J., LUBART, T.I. Investing in creativity. *American Psychologist*. 1996, **51**, 677-688.

STUNELL, G. Not Musical? Identity Perceptions of Generalist Primary School Teachers in Relation to Classroom Music Teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2010, **9**(2), 79–107.

- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.
- ŠULCOVÁ, E. Význam předškolního věku pro zdravý vývoj populace. *Československá psychologie*. **33**(2), 1989, 193-204.
- SULLIVAN, T. Creativity in action. In: *L. R. Bartel (Ed.), Creativity and Music Education*. Toronto, ON: Britannia Printers. 2002, 179-194.
- SÜSSOVÁ, A. *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí*. Brno: Brněnská matice školská, 1912.
- SUZUKI, S. *Nurtured By Love: A New Approach to Talent Education*. Warner bros. Publication, Miami, Florida, 1968.
- SVOBODA, J. Školka. In: *Školka Jana Svobody*. Vyučování malých dětí z roku 1837. Praha: SPN, 1958.
- SWANNER, D. Relationships between musical creativity and selected factors including personality, motivation, musical aptitude and cognitive intelligence as measured in third-grade children. *Dissertations Abstracts International*. 1985, **46**(12), 3646.
- SWANWICK, K., TILLMAN, J. The sequence of musical development. *British Journal of Music Education*. 1986, **3**(3), 306-339.
- SÝKORA, J. V. *Improvizace včera a dnes*. Praha: Panton, 1966.
- SYNEK, J. *Elementární komponování a jeho význam v edukaci*. Olomouc 2008. 245 s. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- SYNEK, J. Pedagogické aspekty projektu Slyšet jinak. In: *Hudební improvizace. Sborník celostátní konference 1.–2. listopadu 2005*. Praha: Česká hudební rada – Divadelní ústav. 2005, 9-12.
- TAFURI, J., DELIÉGE, I. Chap. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: *Musical creativity – Multidisciplinary research in theory and practice*. Psychology Press. 2006.
- TARNOWSKI, S. M., LECLERC, J. Musical play of preschoolers and teacher-child interaction. *Update: Applications of Research in Music Education*. 1994, 9-16.
- TATARKIEWICZ, W. A History of Six Ideas: An Essay in Aesthetics. *Polish Scientific Publishers*. Warszawa, 1980.

TAYLOR, C. W. Various approaches to and definitions of creativity. In: *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*, R. J. Sternberg (ed). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988, 99–124.

TAYLOR, C. W., SMITH, W. R., GHISELIN, B. The creative and other contributions of one sample of research scientists. In: *Scientific creativity: its recognition and development*. New York: Wiley, 1963, 60-61.

THE NATIONAL ASSOCIATION FOR MUSIC EDUCATION. ISME in Moscow. *Music Educators Journal*. 1970, **57**(3), 47.

THOMAS, H. Encouraging the musical imagination through composition. *Music Educators Journal*. 1987, **73**, 27-30.

TICHÁ, A. Kreativní hudební výchova v 1. a 2. ročníku ZŠ (teorie a praktická ukázka práce s dětmi). In: *Kontexty hudební pedagogiky. Mezinárodní konference konaná 6. a 7. 4. 2006 v Brandýse nad Labem*. Praha: PedF UK, 2006b, 105-107.

TICHÁ, A. Příprava učitele – hlasového profesionála. In: *Sborník z celostátní konference, konané 15.11.2005 na PF UJEP v Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem: UJEP, 2006a, 8-14.

TICHÁ, A. Tvořivé operace v intonačně osvojeném tónovém prostoru. In: *Kreativita a integrativní pedagogika v evropské hudební výchově. Sborník z mezinárodní hudebně pedagogické konference, konané dne 20-21.4.1994 na PedF UK v Praze*. Praha: ČHS, 1994, 123-124.

TOLSTOJ, L. N. *Pedagogické spisy*. Praha: SPN, 1957.

TORRANCE, E. P. Can creativity be increased by practice? In: *Creativity: Its educational implications*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1981.

TORRANCE, E. P. *Education and the creative potential*. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1963.

TORRANCE, E. P. Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*. 1980, **5**, 148-158.

TORRANCE, E. P. *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1962.

TORRANCE, E. P. *Torrance tests of creative thinking: Norms and technical manual*. Lexington, MA: Personnel Press/Ginn Xerox, 1974.

TREFFINGER, D. J. *Student invention evaluation kit-field test edition*. Honeoye, NY: CEnter for Creative Learning, 1989.

UPITIS, R. A Child's Development of Notation Through Composition: A Case Study. *Arts and Learning Research*. 1987, **5**(1), 102-119.

URBAN, K. K. Towards a componential model of creativity. In: Ambrose D, Cohen LM and Tannenbaum AJ (eds.), *Creative Intelligence: Toward Theoretic Integration*. Cresskill, NJ: Hampton, pp. 81–112, 2003.

USZYŃSKA, J. Artistic and Verbal Creative Capacity of six-year-old Children and their Psychopedagogic and Social Conditioning. *International Journal of Early Years Education*. 1998, **6**(2), 133-141.

VÁŇOVÁ, H. *Dětská hudební tvořivost v mladším školním věku*. Praha: Supraphon, 1989.

VÁŇOVÁ, H. Identifikace dětské hudební tvořivosti. In: *Mezipředmětové vztahy v hudební pedagogice. Sborník příspěvků z celostátní konference katedry Hv PedF UK v Poděbradech*. Praha: OBIS PedF UK, 1987, 102-106.

VÁŇOVÁ, H. Integrace intonačních a vokálně tvořivých činností. In: *Kreativita a integrativní pedagogika v evropské hudební výchově. Sborník z mezinárodní hudebně pedagogické konference, konané dne 20-21.4.1994 na PedF UK v Praze*. Praha: SHV ČHS, 1994, 120-122.

VÁŇOVÁ, H. Myšlení v dětské hudební tvořivosti a jeho diagnostika. In: *Psychologické aspekty hudební výchovy. Sborník z konference*. Olomouc: UP PedF, 2001, 51-56.

VÁŇOVÁ, H. *Pěvecká tvořivost na základní škole*. Praha: SPN, 1984.

VÁŇOVÁ, H. Tvořivost jako vědecko-výzkumný problém. In: *Tvořivost jako základní dimenze moderní hudební pedagogiky. Sborník z mezinárodní hudebně pedagogické konference, konané dne 19.4.1992 na PedF UK v Praze*. Praha: PdF UK, 1992, 19-25.

VÁŇOVÁ, H., NEDĚLKA M. Průvodce učitele praktickou harmonií. Výběr z lektorského posudku. *Informatorium*. **39**, 2004, 16.

VANSTEENKISTE, M., LENS, W., DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the academic motivation. *Educational Psychologist*. 2006, **41**(1), 19–31.

- VAUGHAN, M., MEYERS, R. An examination of musical process as related to creative thinking. *Journal of Research in Music Education*. 1971, **19**(3), 337-341.
- VIEWEGH, J. *Teoretická východiska výzkumu fantazie*. Praha: Academia, 1975.
- VISKUPOVÁ, B. *Hudba a pohyb*. Praha: Supraphon, 1972.
- VOLD, J. N. *A study of musical problem-solving behaviour in kindergarten children and a comparison with other aspects of creative behaviour*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, Tuscaloosa, 1986.
- WALBERG, H. J. Creativity and talent as learning. In: Sternberg, R. (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 340-361). New York, NY, US: Cambridge University Press, 1988.
- WALLACH, M. A., KOGAN, N. *Modes of thinking in young children: A study of the creativity intelligence distinction*. Holt, Rinehart, & Winston, New York, 1965.
- WALLACH, M. A., WING, C. W. *The talented student*. New York: Holt, 1969.
- WALLAS, G. *The art of thought*. London: Jonathan Cape, 1926.
- WANG, C. *Measures of creativity in sound and music (MCSM)*. 1985.
- WEBSTER, P. A factor of intellect approach to creative thinking in music (Doctoral dissertation, University of Rochester). *Dissertation Abstracts International*. 1977, **38**(6), A3136.
- WEBSTER, P. An assessment of musical imagination in young children. In Tallarico, P. (Ed.) *Contributions to Symposium/83: The Bowling Green State University Symposium on Music Teaching & Learning*. 1983, 100-123.
- WEBSTER, P. *Measure of Creative Thinking in Music-II (MCTM-II)*. *Administrative Guidelines*. Unpublished manuscript, Northwestern University, Evanston, IL, 1994.
- WEBSTER, P. R. Chap. What do you mean, make my music different? Encouraging revision and extensions on children's music composition. In: *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education*. Rowman and Littlefield, 2003, 55-69.
- WEBSTER, P. R. Creative thinking in music: advancing a model. In: *Sullivan, T.: Research to practice: CMWA biennial series, Creativity in Music Education 1*. 2002.

- WEBSTER, P. R. Refinement of a measure of creative thinking in music. In: C.K. Madsen, C.A. Prickett. (Eds.). *Applications of research in music behaviour*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press, 1987.
- WEBSTER, P. Study of internal reliability for the *Measure of Creative Thinking in Music* (MCTM). Unpublished paper presented at the MENC National Conference, Washington, D.C., 1990.
- WEBSTER, P., YALE, C., HAEFNER, M. Test-retest reliability of *Measures of Creative Thinking in Music* (MCTM) for children with formal music training. Unpublished paper presented at the MENC National Conference, Indianapolis, Indiana, 1988.
- WHITCOMB, R. Improvisation in elementary general music: A survey study. *Kodály Envoy*. 2007, **34**(1), 5–10.
- WILLEMS, E. *Neue philosophische Ideen über die Musik und ihre praktische Anwendung*. Biel, 1970.
- WILLIAMS, W. M., STERNEBERG, R. J. Seven Lessons for Helping Children Make the Most of Their Abilities. *Educational Psychology*. 1993, **13**(3-4), 317–331.
- WOODMAN, R. W., SCHOENFELDT, L. F. An interactionist model of creative behavior. *Journal of Creative Behavior* 1990, **24**, 279-290.
- WOODWARD, S. C. Critical matters in early childhood music education. In: D. Elliot (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (pp. 249–266). New York: Oxford University Press, 2005.
- WRIGHT, C., WRIGHT, S. A conceptual framework for examining the family's influence on creativity. *Family Perspective*. 1986, **20**, 127-136.
- WYSE, D. a A. FERRARI. Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*. 2015, **41**(1), 30-47.
- ZHOU, J., HOEVER, I. J. Research on workplace creativity: a review and redirection. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*. 2014, **1**, 333–359.
- ZOFIA, L. Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogiki. *Muzyka w szkole*. 1933, **10**.



ZOUHAR, V., MEDEK, I., SYNEK, J. (Eds.) *Slyšet jinak 03- tvořivost a improvizace v HV na ZvŠ*. Brno: HF JAMU a PdF UP, 2004.

## Elektronické zdroje

*2017 Latest Impact Factors: (2016 Journal Citation Reports, Thomson Reuters)* [online]. 2017 [cit. 2018-04-11]. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/317639994\\_2017\\_Latest\\_Impact\\_Factors\\_2016\\_Journal\\_Citation\\_Reports\\_Thomson\\_Reuters](https://www.researchgate.net/publication/317639994_2017_Latest_Impact_Factors_2016_Journal_Citation_Reports_Thomson_Reuters)

*British Journal of Music Education* [online]. Cambridge University Press [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education>

*Bulletin of the Council for Research in Music Education* [online]. University of Illinois Press [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <http://bcrme.press.uillinois.edu/>

*Česká Orffova společnost* [online]. Praha [cit. 2018-05-02]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/>

*EAS: European Association for Music in Schools* [online]. Belgium [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <https://eas-music.org/>

*EMU: The European Music School Union* [online]. [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <http://www.musicschoolunion.eu>

*European Music Council: A Regional Group of the International Music Council* [online]. Germany [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <http://www.emc-imc.org/>

*Fédération Internationale Willems: music education movement* [online]. Lyon [cit. 2018-04-06]. Dostupné z: <http://www.fi-willems.org/>

*International Journal of Music Education* [online]. SAGE Publishing, 1983 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journal/international-journal-music-education>

*International Music Council* [online]. 2018 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <http://www.imc-cim.org/>

*ISME: International Society for Music Education* [online]. Australia, 2016 [cit. 2018-04-09]. Dostupné z: [www.isme.org](http://www.isme.org)

*JCMS: Journal of Creative Music Systems* [online]. University of Huddersfield: University of Huddersfield Press, 2016 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <http://jcms.org.uk>

*Journal of Music Teacher Education* [online]. SAGE Publications [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/home/jmta>

*Journal of Research in Music Education* [online]. USA: SAGE Publications [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/home/jrm>

NIPOS. *Význam vybraných dětských uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky: Stručná zpráva o výsledcích jednotlivých výzkumných*

témat. 2007. Dostupné z: [http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2012/11/Shrnuti\\_vyzkumna\\_temata.pdf](http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2012/11/Shrnuti_vyzkumna_temata.pdf)

*Orff-Institut: Für elementare Music – und Tanzpädagogik* [online]. Salzburg: Universität Mozarteum Salzburg, 2018 [cit. 2018-04-06]. Dostupné z: <http://orff.moz.ac.at/>

*Psychology of Music* [online]. SAGE Publications [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journal/psychology-music#description>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. 50 s. [cit. 2019-03-09]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: <<file:///C:/Users/petra/Downloads/RVP%20PV%20leden%202018.pdf>>.

*Research Studies in Music Education* [online]. SAGE Publishing [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/home/rsma>

*Revista Internacional de Educación Musical* [online]. 2013 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <http://www.revistaeducacionmusical.org>

*Robinson, Ken: Do schools kill creativity?* [online] 2006. TED Ideas Worth Spreading. [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity/transcript](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript).

*The Journal of Creative Behavior* [online]. University of Connecticut, USA: Creative Education Foundation, 1967 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: [onlinelibrary.wiley.com/journal/21626057](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/21626057)

*Thinking Skills and Creativity* [online]. Nizozemí: Elsevier BV [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <https://www.journals.elsevier.com/thinking-skills-and-creativity/>

## Seznam příloh

**Příloha 1:** Test dětských hudebnětvůrčivých schopností (autorský test)

**Příloha 2:** Test dalších základních hudebních schopností

**Příloha 3:** Rozvrh lekcí experimentálního vyučování

**Příloha 4:** Dotazník pro rodiče

**Příloha 5:** Dotazník pro pedagogy

**Příloha 6:** Rozhovor s pedagogy

**Příloha 7:** Zdrojová data pretestu a posttestu hudebnětvůrčivých schopností

**Příloha 8:** Zdrojová data testu dalších základních hudebních schopností

**Příloha 9:** Elementární kompozice dětí

**Příloha 10:** Zdrojová data dotazníků pro rodiče

**Příloha 11:** Kvantitativní zdrojová data dotazníků s pedagogy

## Příloha 1: Test dětských hudebnětvorivých schopností (autorský test)

### Kontext

Tento autorský test je zaměřen na rysy divergentního tvořivého myšlení v hudbě u dětí předškolního věku, zejména u dětí 4 až 6 ti letých, jako jsou fluence, flexibilita a originalita. Kromě toho test také postihuje schopnost hudební představivosti a fantazie, protože chceme-li mluvit o hudebnětvorivém myšlení, nesmíme opomíjet jeho dialektický vztah s fantazijní představivostí (Váňová 1989). Dle psychologických zjištění (např. Vygotsky 1978) se fantazie rozvíjí dříve než myšlení, nicméně s narůstající hudební zkušeností, rozvojem celkové hudebnosti a vývojem myšlení je dítě schopné se seznamovat a respektovat základní zákonitosti hudebního tvoření. Zmíněné čtyři sledované faktory jsou prostřednictvím hravého testu provázeného motivační pohádkou hodnoceny ve všech hudebních činnostech vhodných pro děti předškolního věku (pohybové, poslechové, instrumentální, pěvecké, improvizací a kompoziční).

Test je inspirován testem Wangové (1985) *Measures of Creativity in Sound and Music*, Websterovým (1994) testem *Measure of Creative Thinking in Music II* a českým výzkumem hudebnětvorivých rysů Váňové (1989). Z testu Wangové (1985) určeného pro děti ve věku od 4 do 8 let, který se zaměřuje na postihnout fluence a představivosti, se tento test inspiruje úlohami 1 a 3. V originální verzi (1) děti produkují co nejvíce různých zvuků na plastové krabičky v pravidelné pulzaci a (3) vytváří co nejvíce odlišných rytmických ostinát na xylofon. Úloha 1 je přetvořena tak, že místo plastových krabiček hrají děti na své tělo a snaží se vytvořit co nejvíce odlišných a neobvyklých zvuků v pravidelné pulzaci, která jim je předvedena metronomem (viz **Úloha 1: Metronom**). Očekává se, že hra na tělo poskytne prostor pro vytváření většího množství různých zvuků a děti se budou cítit úspěšněji. Úloha 3 je obměněna tak, že ke hře rytmických ostinát se využívá pět samostatných ozvučených kovových kamenů, na něž má dítě rytmické ostinát postupně zahrát a při opětovném skoku na první kámen dítě plynule přechází do hry nového rytmického ostinátu. Pět kamenů je zvoleno z toho důvodu, aby bylo ostinát vždy jasně identifikováno a přesun opět na první kámen má zajistit jednak plynulost a jednak porozumění požadavku na vytvoření odlišného ostinátu (viz **Úloha 4: Vytrvalostní soutěž**). Z testu Webster (1994) určeného pro děti od 6 do 10 let, který se zaměřuje na hudební rozsah (*musical extensiveness*; délka času, která zahrnuje tvořivé úlohy), flexibilitu, originalitu a syntax (rozsah, do kterého je odpověď inherentně logická a dává hudební smysl), se tento test inspiruje úlohou 9. V originální verzi vytváří zvukovou kompozici dle obrázků. Úloha je modifikována především v obrazovém materiálu, který shrnuje celý motivační příběh a zároveň každý z těchto obrázků asociuje nějaké hudební jednání (např.: metronom – pulzaci, kolébka – změnu dynamiky). Kromě toho v tomto testu požadujeme čitelný hudební zápis vytvořené dětské improvizace, aby dle něj mohl být hudební úryvek opakovaně přehrán. Dle výzkumu (Upitis 1987) jsou děti schopné „psát“ hudbu dříve než ji „číst“ a pomocí jejich autorsky vymyšlených technik zápisu identifikovat hudební elementy jako je výška, rytmus, tempo. Ne vždy ale vymýšlí pouze své vlastní způsoby zápisu, protože je ovlivňuje okolí, ve kterém se pohybují, a tak se v zápisech objevují i kupříkladu arabské číslice, písmena (Lee 2007) či noty. Hudebním zápisem v tomto testu tedy myslíme jakékoli obrázkové, výtvarné či písemné znázornění ztvárňující dětské hudební myšlenky osobitým způsobem (viz **Úloha 7: Vyprávění**). Z českého prostředí

odborného výzkumu dětské hudební tvořivosti se test inspiruje výzkumem rysů hudebnětvorivého myšlení Váňové (1989) určeného pro děti mladšího školního věku, konkrétně 3. úlohou zaměřenou na flexibilitu. Původní zadání úlohy je takové, že dítě má za úkol přetvořit melodii známé písně. Obdobné zadání je také v tomto testu (viz **Úloha 6: Otravná melodie**). V další úloze zaměřené na flexibilitu má zase dítě za úkol přetvořit slova známé písně a ponechat melodii (viz **Úloha 3: Ukolébavka**). Úlohy zaměřené na hudební a fantazijní představivost nevycházejí z žádných dosavadně známých testů. Úloha zaměřená na fantazijní představivost ve zvucích (viz **Úloha 2: Zvláštní zvuky**) prostřednictvím soustředěného poslechu velmi těžko identifikovatelných zvuků se snaží v dítěti probudit neuvěřitelné fantazijní představy věcí či situací, které pak slovně popisuje. Druhý úkol sledující tentýž faktor (viz **Úloha 5: Koncert**) postihuje schopnost odpoutat se od běžných a reálných myšlenkových postupů či stereotypů prostřednictvím poslechu živé hry administrátora na hudební nástroje. Úkolem dítěte je bezprostředně po poslechu skladby popsat představu toho, o čem mohla asi být, tedy to, co mohlo být její inspirací. V hodnocení faktoru hudebně fantazijní představivosti jsme zvolili směr od zvukového či hudebního podnětu k verbálnímu popisu. Většina skladatelů používá opačný směr při tvorbě nových děl, nicméně, nám připadala jako snazší a srozumitelnější cesta k proniknutí do bohatého světa dětské hudební fantazie v předškolním věku právě cesta od hudebního podnětu ke slovnímu vyjádření. Při zvolení opačného směru by šlo u dětí spíše o spontánní improvizaci než o postihnutí hudebně fantazijní představivosti.

Test se snaží respektovat vývojové charakteristiky i potřeby dítěte předškolního věku. Úlohy v testu poskytují notový materiál v rozsahu dětského zpěvného hlasu ve věku 5-6 let ( $d_1 - h_1$ ). Hudební činnosti jsou pestré a střídají se tak, aby byla udržena pozornost po celou dobu testování. K udržení pozornosti také napomáhá motivační příběh, který nastoluje herní atmosféru namísto stresové testovací. Pohádka o **Zebře cestovatelce** prolíná všechny hudební úlohy a doplňuje je hudebně dramatickým ztvárněním maňáskovými postavičkami a dalšími materiály. K pohodové herní atmosféře i přesnosti měření přispívá také známost a přirozenost prostředí a administrátora. Ideální prostředí pro dítě je třída mateřské školy, ovšem bez jakýchkoli jiných rušivých elementů. Administrátor je ve třídě s dítětem sám. Administrátorem by měl být učitel, který dítě běžně učí a dobře se s ním zná, aby byl opět eliminován strach z neznámého, a naopak nastolen vztah důvěry a pohodové atmosféry. Je také třeba respektovat aktuální zdravotní stav dítě, jeho potřeby, chuť zapojit se a náladu. Testování je nejpřesnější právě ve chvíli, kdy jsou respektovány všechny tyto vnější i vnitřní činitele působící na celkovou psychickou i fyzickou pohodu dítěte.

Vedle respektu zmíněných činitelů, je neméně důležité zahrnutí etické ochrany dítěte. Vzhledem k tomu, že se výzkum zaměřuje na citlivou výzkumnou skupinu zahrnující malé děti, je opravdu žádoucí, aby se administrátor snažil vyhnout co nejvíce možným rizikům. Zásadním předpokladem je **Informovaný souhlas rodičů k testování dítěte** (viz **Příloha 2**). V něm rodiče podpisem ztvrzují, že informace četli, že s testováním dítěte i nahráváním souhlasí, administrátor je informuje o anonymitě, dobrovolnosti, možnosti kdykoli z výzkumu odstoupit apod. Nejen, že výzkumník tímto způsobem chrání dítě a jeho rodinu, ale chrání i sám sebe pro případ, že by se objevily nějaké nepříjemné okolnosti.

## Hodnocení

Hodnocení testu by měl dělat administrátor, který rozumí významu faktorů a dokáže je identifikovat v dětském hudebnětvorivém chování. Tyto faktory hudebnětvorivého myšlení se opírají o teoretická a výzkumná zjištění vývojové psychologie, hudební psychologie a hudební výchovy. Test používá konkrétně tyto faktory pro hodnocení dětské tvořivosti v hudebních činnostech:

- hudební fluence – rozsah, do kterého je hudební odpověď dítěte plynulá a zároveň odlišná od předchozí odpovědi,
- hudební flexibilita – rozsah, do kterého je hudební odpověď pozměněná ve srovnání se známou odpovědí,
- hudební originalita – rozsah, do kterého je hudební odpověď unikátní a neobvyklá,
- hudební fantazie – rozsah, do kterého je hudební odpověď odlišná od běžných myšlenkových postupů či stereotypů.

Kvalitu jednotlivých hudebnětvorivých projevů hodnotí administrátor zpětně z audio-vizuálního záznamu pro každý úkol i pro každý daný tvořivý faktor zvlášť dle následující obecné škálovací stupnice:

- 0 bodů – odmítnutí se zapojit,
- 1 bod – výrazně podprůměrný hudební projev,
- 2 body – mírně podprůměrný hudební projev,
- 3 body – mírně nadprůměrný hudební projev,
- 4 body – výrazně nadprůměrný hudební projev.

Ke konkrétnímu hodnocení jednotlivých úloh je níže, v sekci **Pokyny pro vyhodnocení testu**, podán přesný výklad i popis úrovně každého tvořivého projevu pro snazší přiřazení bodů k projevu dítěte.

V tabulce níže (**Tabulka 1**) jsou vidět zmíněné faktory v konkrétních hudebních úlohách. Každý faktor je hodnocen dle hodnotící škály (0–4 body) vztahující se k dané hudební úloze.

Hudební fluence	Hudební flexibilita	Hudební originalita	Hudební představitost	Druh hudební činnosti	Hudební úlohy
×		×		Pohybová	Úloha 1: <b>Metronom</b>
			×	Poslechová	Úloha 2: <b>Zvláštní zvuky</b>
	×			Pěvecká, improvizace	Úloha 3: <b>Ukolébavka</b>
×				Instrumentální, improvizace	Úloha 4: <b>Vytrvalostní soutěž</b>

			×	Poslechová	Úloha 5: <b>Koncert</b>
	×			Pěvecká, improvizální	Úloha 6: <b>Otravná melodie</b>
		×		Instrumentální, kompoziční	Úloha 7: <b>Vyprávění</b>

*Tabulka 1: Faktory hodnocení dětské hudební tvořivosti*

Dle tabulkového znázornění (*Tabulka 1*) je zřejmé, že hodnocení všech faktorů se v testu objevuje celkem dvakrát, a to nikdy hned po sobě, nýbrž v opakujícím se rytmu. Je to z toho důvodu, aby jednak výsledek daného faktoru byl stabilnější, aby dítě mělo šanci se projevit více než jednou a jednak proto, že pravděpodobně může docházet k poklesu pozornosti dítěte a některé faktory by tak mohly být znevýhodněny. Úlohy jsou řazeny dle didaktické zásady posloupnosti, tedy od nejsnazších po složitější. Nejtěžší úloha zahrnující elementární komponování je až na samém závěru. V úlohách je hodnocena také originalita projevu dítěte, ačkoli může být v tomto věku zpochybňována, protože se dítě dle vývojové psychologie učí především nápodobou a imitací. Domníváme se ale, že na základě dětské bohaté fantazijní představivosti, rozvoji celkové hudebnosti a zároveň dosažených esenciálních hudebních zkušeností v tomto věku, se originalita v elementárním slova smyslu v hudebních projevech vyskytovat může.

### Průběh a administrace

Měření se skládá ze sedmi úkolů motivovaných hudební pohádkou **Zebra cestovatelka**. Úkoly začínají od nejjednodušších a směřují ke složitějším ve smyslu tvořivého chování. Každý úkol nejdříve seznamuje dítě s hrou na nástroj nebo technikou potřebnou ke splnění požadavků. Součástí této úvodní části je také předvedení administrátorem. Tato část není hodnocena.

Navrhovaný text, který by měl být jednotný pro všechny testované, se nachází v části **Hudební pohádka** a v části **Instrukce**. Administrátor by neměl text číst, ale naopak by se měl plně věnovat dítěti; ideální je umět text co nejlépe nazpaměť. V části instrukcí se objevuje text v hranaté závorce a v kurzívě, který podrobně popisuje, co kdy má administrátor udělat. Je především důležité, aby zadání instrukcí bylo konzistentní. Doporučujeme, aby si administrátor nanečisto vyzkoušel testování s několika jedinci, nahrál se na video kameru a zpětně ze záznamu se ujistil, že zadávání instrukcí je konzistentní a že nedává najevo nějaká očekávání nebo není ovlivněn stereotypními projevy. Hodnocené odpovědi dítěte jsou v každé úloze zvýrazněné **šedou barvou**.

Samotné testování je pak nahráváno audio-video zařízením a vyhodnocováno je až zpětně ze záznamu. Testování jednoho dítěte zabere přibližně 30 minut a jeho vyhodnocování asi 15 minut. Samozřejmě záleží na délce tvořivých projevů každého dítěte a také na zkušenostech administrátora.



## Prostředí a pomůcky

Testování se odehrává v klidné, vyvětrané a ničím nerušené místnosti, kde se nachází jen dítě a administrátor. Atmosféra je přirozená, herní a administrátor nijak nenaznačuje, zda je odpověď správná či špatná.

Realizace testu vyžaduje různé vybavení. Před samotným testováním se administrátor ujistí, že od rodičů dítěte získal schválení ve formuláři (1) Informovaný souhlas rodičů k testování dítěte. Z hudebních nástrojů se vyžaduje (2) klavír nebo klávesy, (3) xylofon, (4) jednotlivé kovové ozvučené kameny (5ks), (5) některé Orffovy nástroje, konkrétně tamburína, triangel, činely, dřevěný blok, dřívka, drhlo, rolničky a bubínek s různými druhy paliček. Technické zázemí se skládá z (6) video kamery a z (7) audio přehrávače, kde je možné přehrát (8) dané nahrané zvuky (3ks). K podpoře herní atmosféry a zvýšení motivace jsou součástí testu také (9) maňásci hlavních postav z příběhu a další motivační doplňky (viz **Obrázek 1**), (10) sada obrázků shrnující cestování zebry (viz **Obrázek 2**) a (11) metronom. K záznamu dětské hudební kompozice v závěrečném úkolu je potřeba mít k dispozici (12) bílé papíry o velikosti A4 (1ks/dítě), tužky a pastelky. Ke zpětnému hodnocení administrátor potřebuje vytištěné (13) Pokyny pro hodnocení, Individuální hodnotící arch pro každého testovaného jedince a notové materiály.



Obrázek 1: Filcové materiály



Obrázek 2: Sada obrázků k Úloze 7

## Text, úlohy a pokyny

### Úloha 1: Metronom

**Hudební pohádka:** Byla jednou jedna zebra, která nesnášela to, že musí žít v ZOO, a ještě k tomu v kleci. Občas v noci tajně utekla a cestovala po okolí – autobusem, autem, na kole, ale nikdy ne letadlem. Druhý den vždy vyprávěla svému nejlepšímu kamarádovi a sousedovi nosorožci o tom, jaké cestovatelské dobrodružství v noci zažila. Jednou v noci opět zebra utekla ze ZOO a poblíž zahlédla něco neobvyklého. Byla to vesmírná raketa. Zebra znala vesmír jen z vyprávění, ale byla to její jediná příležitost zjistit víc a hlavně – konečně letět. „To je brnkačka,“ řekla pyšně zebra ve chvíli, kdy se raketa odlepila od Země. Byl to ten nejkrásnější pohled, jaký kdy viděla: planeta Země, hvězdy, Slunce, Měsíc, komety a další planety. „Co je tohle? O této planetě jsem nikdy neslyšela,“ přemýšlela zebra nahlas s očima upřenými na planetu s černo-bílým prstencem. „To je klaviaturový prstenec!“ První věc, kterou zebra viděla, když přistála byl obrovský metronom udávající pravidelný pulz. V tu chvíli ji došlo, že to musí být planeta hudby!

**Instrukce:** Podívej, tohle je metronom. Poslouchej, jak zní pravidelný rytmus [*Spust' metronom – 60 BPM.*] Zkusím hrát na xylofon jako metronom. [*Hraj pravidelný pulz dle metronomu – je možné hrát na jakékoli ozvučené kameny.*] Pojď to zkusit se mnou [*Hrajte společně pravidelný pulz.*] Je to nudné, vid'? Aby to bylo zajímavější, zahraji každý zvuk jiným způsobem. Dívej se. [*Vypni metronom a ukaž hru na xylofon v pravidelném pulzu různými způsoby – úder paličkou, prsty, koncem paličky, oběma dlaněmi, různou výšku tónů apod.*] Teď jsi na řadě ty. Zkus zahrát co nejvíce různých zvuků na své tělo – jako by bylo hudební nástroj – a snaž se je hrát pravidelně, jako bys byl(a) metronom. [*Odpověd' dítěte. Ujisti se, že se dítě snaží hrát v pravidelném pulzu rozmanité zvuky. Dítě si může vybrat vlastní tempo. Hra přibližně 10 zvuků je dostatečná.*] Téda, ty jsi měl(a) tolik různých a pěkných nápadů!

### Úloha 2: Zvláštní zvuky

**Hudební pohádka:** „Ten metronom zní stejně jako hodiny v naší ZOO,“ zamumlala zebra. Údery metronomu ale nebyly jediné zvuky, který slyšela. Uvědomila si, že slyší hodně podivných zvuků, které na Zemi neslyšela. „Je to opravdu planeta hudby?“ Zebra znejistěla. „Říká se, že nejlepší způsob, jak se lépe soustředit na zvuky je zavřít oči,“ vzpomněla si zebra

na to, co s oblibou říkal její kamarád nosorožec. Jenže dost často u toho poslouchání brzy usnul. Tentokrát se zebra rozhodla uposlechnout jeho rady, zavřela oči a zaposlouchala se.

**Instrukce:** Na této planetě se ozývají opravdu záhadné zvuky. Dobře poslouchej a přemýšlej o zvucích, které zazní – co neuvěřitelného by to mohlo být nebo co podivného se mohlo stát. Jestli chceš, můžeš si lehnout a zavřít oči, jak to udělala v příběhu zebra. Já to také vyzkouším [*Spust' ,Záhadný zvuk 0' a pak řekni: Představuji si malého a smutného chlapce, který si hraje s rozvrzaným a asi hodně starým kolotočem. Možná se na něm chtělo zatočit, ale maminka mu to nedovolila, protože je hodně rezavý a asi má o chlapce strach, že by se mu mohlo něco stát.*] Teď mi řekni, co si představuješ ty u poslouchání těchto zvuků.

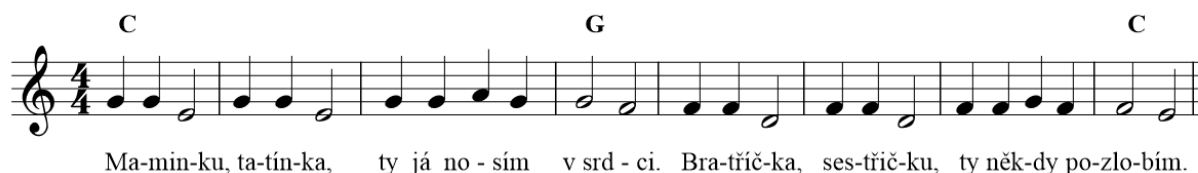
- Záhadný zvuk 1 [*Odpověď dítěte.*]
- Záhadný zvuk 2 [*Odpověď dítěte.*]
- Záhadný zvuk 3 [*Odpověď dítěte.*] Výborně! Měl(a) jsi skvělé nápady!

### Úloha 3: Ukolébavka

**Hudební pohádka:** Zebra malém usnula („To nemohu říct nosorožcovi!“), když tu náhle uslyšela zvuk, který moc dobře znala. Nemohla se splést – někdo plakal! Vyrazila podle sluchu, šla a šla až došla k dřevěné kolébce. V ní ležela malinká flétnička; plakala tolik, že jí slzičky zmáčely polštář. Zebra vzala opatrně malinkou flétničku do náručí a začala jí jemně kolébat.

**Instrukce:** Myslím, že nějaká písnička by flétničku mohla pěkně uspat. [*Zahraj na klavír melodii písně „Skákal pes“.*] Jejda, já zapomněl(a), jak zní slova. To nevadí. Zkusím vymyslet nová. [*Zazpívej píseň s jinými slovy (Obrázek 3).*] Flétnička je pořád vzhůru! Jak je to možné? Aha, „Skákal pes“ není totiž ukolébavka! Já zapomněla! Mohl(a) bys prosím tě zazpívat nějakou ukolébavku, která by ji jemňounce uspala? Co třeba tuto? [*Zahraj na klavír melodii písně „Halí belí“ (Obrázek 4).*] Znáš ji, vid'? Zkus zazpívat stejnou písničku, jen s jinými slovy, jak jsem zpívala já. Jsi připraven(á)? [*Odpověď dítěte.*] To byla opravdu nádherná ukolébavka!

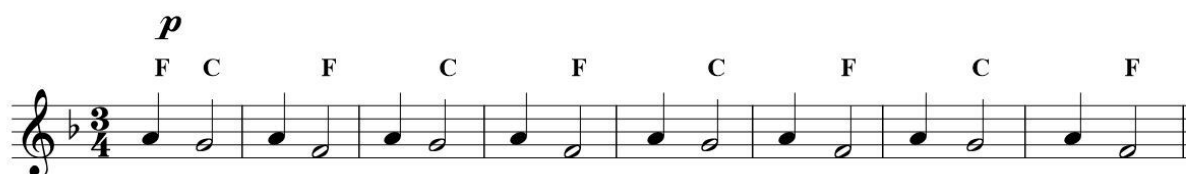
## Skákal pes



Obrázek 3: Píseň "Skákal pes" s jinými slovy pro zpěv administrátora a hru na klavír

# Halí belí

Andante

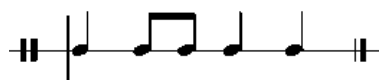


Obrázek 4: Píseň "Halí belí" pro administrátorovu hru na klavír

## Úloha 4: Vytrvalostní soutěž

**Hudební pohádka:** [Začni mluvit šeptem.] „Flétnička už spinká!“, zebra se zaradovala a položila jí zpátky do kolébky. „Divila bych se, kdyby neusnula při tak krásné ukolébavce. Děkuji za ni,“ někdo zanotoval velmi hlubokým tónem. Zebra se otočila a uviděla obrovskou flétnu. „Ahoj, já jsem subkontrabasová flétna a toto je moje dcerka pikola,“ pokračovala obrovská flétna. „Dobrý den, já jsem zebra z planety Země,“ konečně se zebra vzpamatovala. „Děkuji, zebro, za uspání pikoly. Zdržela jsem se na náměstí. Dnes je tam velká tradiční vytrvalostní soutěž,“ vysvětlila svou nepřítomnost subkontrabasová flétna. „Teď, když dcerka usnula, můžeme se tam jít podívat společně. Chtěla bys?“ Zebra se rozzářila. „Ano, chtěla!“ A tak šly až došly až na náměstí zaplněné hudebními nástroji. „A co je úkolem v té soutěži?“ Zeptala se po chvíli zebra nechápavě. „Úkolem je hrát plynule bez přestávky a co nejdéle malé a různé hudební kousky – my jim říkáme ostinato,“ vysvětlovala flétna. „To nevypadá vůbec složitě. Mohla bych si to taky zkusit?“ Zatoužila zebra a bez váhání si to zamířila k ostatním soutěžícím.

**Instrukce:** Pojdme soutěžit jako zebra. Důležité je, aby bylo hraní plynulé a abys nedělal(a) přestávky. Vymyslíš si nějaký malý hudební kousek, ostinato, jako například teď já. [Vytleskej a říkej: Ta ti-ti ta ta (viz **Obrázek 5**) – popř. podlož slovní deklamací: Mám ráda noty; pak zahraj totéž ale s pleskáním na tváře, ramena, kolena, a nakonec s pleskáním na palce.] Dostaneš tyto ozvučené kameny a paličku a vždy to vymyšlené ostinato (ten malinký hudební kousíček) zahraješ nejdříve na jeden, pak na druhý, třetí, čtvrtý a pátý kámen [Nech dítě si to vyzkoušet.] a pak skočíš znovu na první. Ale pozor, vždy, když skočíš znovu na první, zkus hrát nějaké nové ostinato, které jsi ještě nehrál(a). A protože je to vytrvalostní soutěž hraj tak dlouho nová ostinata, dokud ti to jen půjde. Ano? [Odpověď dítěte.] To bylo moc pěkné! Vymyslel(a) jsi těch ostinat opravdu hodně!



Obrázek 5: Vzorové rytmičné ostinato pro demonstraci administrátora.

## Úloha 5: Koncert

Hudební pohádka: Zebra soutěž sice nevyhrála, ale měla velikou radost, že vymyslela tolik různých ostinat. A všechny nástroje ji ocenily velkým potleskem. Jak zebra procházela mezi davem, uvědomila si, že by se už brzy měla vrátit na planetu Zemi. Harfa, která pochopila, že má zebra asi na spěch, k ní rychle pospíchala a řekla: „Ahoj zebro, já jsem harfa – ředitelka domu kultury.“ „Ahoj harfo,“ odpověděla zebra mile. Harfa hned ale pokračovala: „Pokud máš ještě čas, ráda bych ti náš kulturní dům ukázala. Před okamžikem dokonce začal koncert našich nejmenších nástrojů.“ Zebra neváhala ani okamžik a za chvíli už společně vstupovaly do velké síně, na jejímž podiu vystupovaly malinké hudební nástroje. Každý nástroj zahrál krátkou skladbu a po něm přišel další a další. Zebra z toho byla trochu zmatená. „Harfo, proč nemáte nějaký program koncertu nebo proč každý nástroj neřekne, co hraje za skladbu? U nás na Zemi to tak bývá.“ Harfa se tiše zasmála. „U nás bývá zvykem, že během koncertu jen pozorně posloucháme a po jejím skončení hádáme, o čem skladba asi byla. Někdy je to skladba o květinových vílách, někdy třeba o vesmírné bitvě.“ Tuto odpověď zebra nečekala. „No, to je úžasné. To se mi moc líbí. Musím to taky vyzkoušet.“

Instrukce: Pojďme si vyzkoušet to, co zebra. Pozorně poslouvej, kdo co hraje v koncertní síni a pak zkusíš hádat, o čem tak mohla skladba být. Rozumíš tomu? Můžeme tedy začít. [Administrátor do filcové koncertní síně vloží vždy nástroj, který zrovna hraje.]

- a. První vystupují dřívka. [Administrátor zahraje skladbu na dřívka (viz **Obrázek 6**).]  
O čem myslíš, že dřívka hrála? [Odpověď dítěte.]

Claves

*p*

*accel.*

Cl. 5

*ff*

*rit.*

Cl. 8

*p*

Obrázek 5: Notový podklad skladby k administrátorově hře na dřívka



- b. Víťame na podiu tretieho hudbníka, xylofonek! [Administrátor zahraje skladbu na xylofon (viz **Obrázek 7**)]. O čem myslíš, že xylofon hrál? [Odpověď dítěte.]

Xyl

Xylophone

*mf*

5

Xyl.

Obrázek 7: Notový podklad k administrátorově hře na xylofon

- c. A na závěr vystoupí klavírek. [Administrátor zahraje skladbu (viz **Obrázek 8**).] O čem myslíš, že klavír hrál? [Odpověď dítěte.] Velmi dobře!

## Dumka

Alois Sarauer

*Andante*

*mf*

*f*

*mf*

*mf*

*dim.*

*p*

Obrázek 8: Notový podklad k administrátorově hře na klavír

### Úloha 6: Otravná melodie

Hudební pohádka: „Máte moc šikovné malé muzikanty. A hádání toho, kdo co hraje bylo opravdu hodně zábavné. Musím to naučit i zemské muzikanty,“ ocenila zebra harfu. „Moc ráda bych se zdržela déle, ale budu muset zpět na Zemi. Musím se vrátit do klece dřív, než vyjde sluníčko,“ vzpomněla si zebra. „Dovol mi, abychom tě doprovodili k vesmírné raketě,“ zabubnoval tympán za zebřinými zády. Zebra souhlasila a s několika dalšími nástroji se vydaly směrem k raketě. [Na slabiku „na“ zazpívej písničky „Kočka leze dírou“ a „Ovčáci,

*čtveráci*‘.] Během cesty odněkud slyšela dvě známé písničky, které se stále opakovaly dokola. Bylo to až otravné. Až u rakety jí to nedalo a konečně se zeptala: „Kdo hraje ty známé písničky stále dokola?“ „To je kytara a lesní roh. Snažili jsme se je naučit nové melodie, ale není to možné. Neumí zahrát nic jiného. Kytara hraje pořád dokola *Kočka leze dírou* a lesní roh *Ovčáci, čtveráci*. Je to pěkně otravné,“ postěžoval si smutně tympán. „Vy jste to všichni už zkoušeli, ale já ještě ne! Ráda bych to alespoň zkusila.“ Lesní rohu a kytaro – pojd’te za mnou prosím!“ Zavolala je zebra k sobě a výuka začala.

**Instrukce:** Měli bychom je naučit nové melodie, co myslíš? Já začnu učit lesní roh a ty kytaru. Lesní roh pořád opakuje ‘Ovčáci, čtveráci’. Naučím ho třeba tuhle melodii. [*Zazpívej ,Ovčáci, čtveráci’ s jinou melodií (Obrázek 9).*] Jé, to je mnohem lepší než ta stejná melodie pořád dokola. Ted’ jsi na řadě ty – zkus naučit kytaru novou melodií v písničce ,*Kočka leze dírou*‘. [*Odpověď dítěte.*]

## Ovčáci, čtveráci



Obrázek 9: Písnička 'Ovčáci, čtveráci' s odlišnou melodií pro administrátorův zpěv

### Úloha 7: Vyprávění

**Hudební pohádka:** „Ty jsi kouzelná zebra! Ty jsi nás opravdu naučila nové melodie! Jsme ti velmi vděční!“ Kytara a lesní roh se hluboce uklonily. Všechny hudební nástroje zahrály na rozloučenou a zebra naposledy zamávala a zažehla motory rakety. Cesta na Zemi byla celkem rychlá a před tím, než vyšlo Slunce, byla zebra opět ve své kleci. Byla tak nadšená z výletu do vesmíru, že svého kamaráda nosorožce probudila dříve (ještě před tím, než se ukázal první paprsek Slunce) a hned mu začala vyprávět. Ale protože navštívila Planetu hudby, rozhodla se zahrát příběh ze zvuků a rovnou si ho hudebně zapsala (i když zebra noty neumí), aby si ho pak mohl zahrát i nosorožec.

**Instrukce:** Pojd’ složit příběh ze zvuků podle těchto obrázků [*Rozlož obrázky (Příloha 1) vedle sebe v tomto pořadí: Odlet z planety Země, Metronomovo náměstí, Ukolébavka pro pikolu, Dětský koncert, Rozhovor zebry a nosorožce.*], jako bys je vyprávěl nosorožci. Já zavřu oči (jako nosorožec), takže nebudu vidět, který obrázek právě hraješ. Můžeš použít všechny nástroje, co tu vidíš. Můžeš dělat zvuky vysoké nebo hluboké, rychlé nebo pomalé, hlasité nebo tiché. Celý příběh ze zvuků zahraj tak dlouhý, jak ty chceš. Tady máš pastelky a papír, na který si zapiš, kdy budeš co hrát, abys to nezapomněl(a) a aby to pak podle tvého hudebního zápisu mohl zkusit i nosorožec. Ted’ o tom můžeš přemýšlet, můžeš si to vyzkoušet a zapsat a pak mi řekni a já odpočítám start rakety. [*Poček, dokud není dítě*

*připravené.] Jsi připravený zažehnout motory? Dobře. Odpočítávám – 5, 4, 3, 2, 1, start!*  
*[Odpověď dítěte.]*

Hudební pohádka: „To byl ale nádherný příběh! Děkuji za tvé hudební vyprávění. Moc se mi líbilo, opravdu,“ řekl nadšeně nosorožec a vzápětí pokračoval: „Můžu si to teď zahrát já podle tvého zápisu?“ „No jistě, kamaráde.“ *[Přehraj příběh zvuků podle zápisu dítěte; paličku drž v ruce maňáskova nosorožce.]* „Zebro, ten příběh zvuků se ti opravdu podařil. Víš, moc jsi mi chyběla, má milá zebro.“ „Však ty mně taky, můj kamaráde,“ obejmula zebra nosorožce. „Všude dobře, doma nejlíp,“ dodala a uvědomila si, jak jí nosorožec chyběl. A pokud tato ZOO ještě někde existuje, jejich přátelství trvá dodnes. Zazvonil zvonec a pohádka je konec.  
*[Ponechej si papír s hudebním zápisem dítěte pro následující vyhodnocování.]*

### **Pokyny pro vyhodnocení testu**

Číselný identifikátor testovaného: \_\_\_\_\_  
(Vkládej hodnocení do těchto pokynů a do individuálního hodnotícího archu)

#### **Úloha 1: Metronom**

**Hudební fluence** – V jakém rozsahu jsou zvuky odlišné a odpovídající pravidelným úderům?

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,
- 1 bod – dítě nehraje zvuky v pravidelných úderech a opakovaně používá ty stejné,
- 2 body – dítě občas hraje zvuky v pravidelných úderech a ve většině případů je hraje stejným způsobem,
- 3 body – dítě hraje zvuky v pravidelných úderech ve většině případů a také jsou ve většině případů hrány odlišně,
- 4 body – dítě hraje zvuky v pravidelných úderech a každý z nich je hrán odlišně.

Výsledek dítěte (HFL1)	
------------------------	--

**Hudební originalita** – V jakém rozsahu jsou barvy zvuků neobvyklé a unikátní?

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,
- 1 bod – dítě hraje pouze známé zvuky (např. tleskání, dupání, pleskání, luskání),
- 2 body – dítě hraje známé zvuky v obměněných formách,
- 3 body – dítě občas hraje neobvyklé zvuky,
- 4 body – dítě vytváří neobvyklé a relativně unikátní zvuky.

Výsledek dítěte (HO1)	
-----------------------	--



## Úloha 2: Zvláštní zvuky

**Hudební představivost** – V jakém rozsahu je odpověď odlišná od běžných myšlenkových stereotypů? (Každou odpověď hodnotíte zvlášť a na závěr uveďte průměrnou hodnotu výsledků.)

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,
- 1 bod – odpověď popisuje přesnou a reálnou situaci či podobu,
- 2 body – odpověď je neobvyklou variací reálné situace či podoby,
- 3 body – odpověď popisuje nerealistickou situaci či podobu,
- 4 body – odpověď je spojená s neuvěřitelným, abstraktním, nadpřirozeným nebo hypotetickým scénářem.

Zvuky	a	b	c
Výsledek dítěte (HFA2)			

## Úloha 3: Ukolébavka

**Hudební flexibilita** – V jakém rozsahu je text písně pozměněn ve srovnání se známým textem?

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,
- 1 bod – text písně odpovídá textu známé písně,
- 2 body – známý text písně je občasně obměňován,
- 3 body – text písně je povětšinou odlišný,
- 4 body – text je zcela odlišný od známého.

Výsledek dítěte (HFX3)	
------------------------	--

## Úloha 4: Vytrvalostní soutěž

**Hudební fluence** – V jakém rozsahu je odpověď dítěte plynulá a zároveň odlišná od předchozích ostinat? (Doporučujeme si zapsat rytmická ostinata dítěte.)

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,
- 1 bod – dítě nehraje plynule a opakovaně používá stejné ostinato,
- 2 body – dítě občas nepokračuje plynule a ve většině případů hraje stejná ostinata,

- 3 body – dítě hraje plynule ve většině případů a také hraje většinou odlišná ostinata,  
 4 body – dítě hraje plynule a každé ostinato je odlišné.

Výsledek dítěte (HFL4)	
------------------------	--

### Úloha 5: Koncert

**Hudební představivost** – V jakém rozsahu je odpověď odlišná od běžných myšlenkových stereotypů? (Každou odpověď hodnotte zvlášť a na závěr uveďte průměrnou hodnotu výsledků.)

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,  
 1 bod – odpověď popisuje reálnou situaci či podobu,  
 2 body – odpověď je neobvyklou variací reálné situace či podoby,  
 3 body – odpověď popisuje nerealistickou situaci či podobu,  
 4 body – odpověď je spojená s neuvěřitelným, abstraktním, nadpřirozeným nebo hypotetickým scénářem.

Skladby	a	b	c
Výsledek dítěte (HFA5)			

### Úloha 6: Otravná melodie

**Hudební flexibilita** – V jakém rozsahu je zpívaná melodie pozměněna ve srovnání se známou melodií?

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,  
 1 bod – zpívaná melodie odpovídá melodii známé písni,  
 2 body – známá melodie písni je občasně obměňována,  
 3 body – zpívaná melodie je většinou odlišná, jen výjimečně dítě sklouzává ke zpěvu známé melodie,  
 4 body – zpívaná melodie je zcela odlišná od známé.

Výsledek dítěte (HFX6)	
------------------------	--

### Úloha 7: Vyprávění

**Hudební originalita (a)** – V jakém rozsahu je zvukový příběh dítěte neobvyklý a unikátní v těchto elementech: změny metra a/nebo neobvyklé metrum, velké a/nebo časté dynamické kontrasty, změna tempa, neobvyklé rytmické vzorce, neobvyklé a/nebo malé intervaly, neobvyklé použití zvuků, výměna nástrojů, neobvyklé použití těla při hře na nástroje, jiný neobvyklý element?

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,  
 1 bod – zvukový příběh nezahrnuje žádný neobvyklý element,  
 2 body – zvukový příběh zahrnuje 1 neobvyklý element,  
 3 body – zvukový příběh zahrnuje 2 neobvyklé elementy,  
 4 body – zvukový příběh zahrnuje 3 nebo více neobvyklých elementů.

**Hudební originalita (b)** – V jakém rozsahu je hudební zápis zvukového příběhu dítěte neobvyklý a unikátní?

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,  
 1 bod – hudební zápis je nápodobou notačního zápisu, který dítě zná (např. barevný zápis, notové délky),  
 2 body – hudební zápis občasně obměňuje známý způsob notace,  
 3 body – hudební zápis je ve většině osobitý a nápaditý,  
 4 body – hudební zápis je zcela osobitý, nápaditý, neobvyklý a relativně unikátní.

	a	b
Výsledek dítěte (HO7)		

### Individuální souhrnný hodnotící arch

Hodnotící souhrnný arch (**Tabulka 2**) slouží k vepsání výsledných získaných bodů v testu pro každé dítě. Administrátor vepíše výsledné hodnoty z pokynů k hodnocení do šedých políček. V případě více hodnotitelů sem vepíše zprůměrované hodnoty. Takovéto výsledky mohou být dále srovnávány s dalšími jedinci.

Číselný identifikátor dítěte  _____	A. Hudební fluence (HFL)	B. Hudební flexibilita (HFX)	C. Hudební originalita (HO)	D. Hudební představivost (HP)
1. Metronom				
2. Zvláštní zvuky				
3. Ukolébavka				
4. Vytrvalostní soutěž				
5. Koncert				

6. Otravná melodie				
7. Vyprávění				

**Tabulka 2:** Individuální souhrnný hodnotící arch

## **Příloha 1 – Informovaný souhlas rodičů**

### **Informovaný souhlas rodičů k testování dítěte**

Milí rodiče,

jmenuji se Petra Slavíková a jsem studentkou doktorského studia na Univerzitě Karlově pod odborným vedením doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. ([milos.kodejska@pedf.cuni.cz](mailto:milos.kodejska@pedf.cuni.cz)).

Název mé disertační práce je Dětská hudební tvořivost v předškolním věku v kontextu pedagogické kreativity. Součástí mého výzkumného projektu je sestavení a následná aplikace autorského testu hudební tvořivosti určeného pro děti ve věku od 5 do 6 let. Doufám, že výzkumná zjištění přispějí k objevení nových možností a přístupů k rozvoji dětské hudební tvořivosti.

Metodou výzkumu je test ve formě pohádky, který zabere přibližně 20–30 minut. Testování bude probíhat individuálně v nerušené místnosti a bude nahráváno audio-vizuální technikou.

Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a je možné z něj v jakékoli fázi odstoupit. Rozhodnutí neúčastnit se či nesplnit některé z úloh budu plně respektovat.

Osobní údaje budou uchovávány bezpečně a odděleně od nahrávky a výsledků testování. Nahrávka i výsledky testu budou označeny číslicemi namísto jménem. Žádný zaznamenaný materiál nebude zveřejněn ani citován bez souhlasu rodičů.

Nahrávka i výsledky testování budou důvěrně uchovávány na univerzitou poskytovaném úložišti Google Drive po dobu deseti let, než budou vymazány. Toto období může být prodlouženo, pokud se zjištění ukáží jako užitečná pro budoucí publikované práce.

Výsledky testování budou součástí disertační práce a mohou být použity ve výzkumných pracích, publikacích a veřejných prezentacích.

Pokud budete souhlasit s účastí vašeho dítěte, budu vám velmi vděčná a prosím o písemné potvrzení níže. Obdržíte ode mě kopii informovaného souhlasu.

Pokud budete mít jakékoli dotazy nebo připomínky, neváhejte mě kontaktovat.

Mockrát vám děkuji za váš čas.

Petra Slavíková

[petra.slavikova@student.pedf.cuni.cz](mailto:petra.slavikova@student.pedf.cuni.cz)

## Souhlas s testováním

	Ano	Ne
Četl/a jsem informace o výzkumném projektu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Souhlasím s účastí mého dítěte v tomto výzkumném projektu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím tomu, že účast je dobrovolná a že je možné z výzkumu odstoupit v jakékoli fázi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávám souhlas s nahráváním testování dítěte audio-vizuální technikou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím, že je výzkum anonymní, a že osobní údaje nebudou identifikovatelné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím, že informace budou uchovávány na bezpečném úložišti Google Drive Univerzity Karlovy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávám povolení k využití výsledků testování v disertační práci, příspěvcích, publikacích a veřejné prezentaci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávám povolení prodloužit dobu uchování informací, pokud se ukáže, že jsou zjištění výzkumu užitečná pro budoucí publikování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rád/a bych elektronicky obdržel/a nahrávku z testování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jméno rodiče (VELKÝMI PÍSMENY):

---

Jméno dítěte (VELKÝMI PÍSMENY):

---

Podpis rodiče:

---

Emailová adresa rodiče:

---

Datum:

---

Podpis výzkumníka:

---

Datum:

---

## **Použitá literatura**

LEE, P. N. A Study of Young Children's Behavior in Music Center. *Research Arts Education*. 2007, **14**, 25-59.

UPITIS, R. A Child's Development of Notation Through Composition: A Case Study.' *Arts and Learning Research*. 1987, **5**(1), 102-119.

VÁŇOVÁ, H. *Dětská hudební tvořivost v mladším školním věku*. Praha: Supraphon, 1989, 196 s. ISBN 80-7058-149-2.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*. 1978, **23**(3), 34-41.

WANG, C. *Measures of creativity in sound and music (MCSM)*. 1985.

WEBSTER, P. *Measure of Creative Thinking in Music-II (MCTM-II)*. *Administrative Guidelines*. Unpublished manuscript, Northwestern University, Evanston, IL, 1994.

## Příloha 2: Test dalších základních hudebních schopností

### Kontext

Tento výzkumný nástroj má za cíl prověřit aktuální úroveň hudebních schopností dětí předškolního věku, zejména věku od 4 do 6 let. Prověřuje základní hudební schopnosti jako jsou pěveckoreprodukční, hudebně sluchové, rytmické cítění, tonální cítění a hudební paměť. Celý test je motivován hudební pohádkou **O neposedných notách**, která pomůže přetvořit testovací atmosféru v atmosféru herní.

Test je inspirován národními (Kodejška, 1988) a zahraničními (Kaščáková, 2016) existujícími výzkumnými nástroji, a to ve způsobu hodnocení (Kaščáková, 2016) i velké podobnosti úkolů (Kodejška, 1988). Odlišný je především v celkové motivaci, pro kterou kromě doprovodné hudební pohádky využívá také filcových maňásků a dalších vizuálních pomůcek, které prostřednictvím zapojení více smyslových analyzátorů prodlouží dětskou pozornost, prohloubí fantazijní představivost a emocionální prožitek. Další výrazná změna je ve zkrácení testových úloh (Ba, Bb, Bc, Db, Ea, Eb) na polovinu jejich délky, tedy z osmi úloh na čtyři, a to z důvodu udržení vyšší kvality dětské pozornosti. Podobnost testů je účelná, aby výsledky testů mohly být porovnány.

### Hodnocení

Hodnocení testu by měl dělat administrátor, který rozumí hudebním schopnostem a dokáže jejich úroveň analyzovat z dětského hudebního chování. Tyto základní hudební schopnosti se opírají o teoretická a výzkumná zjištění vývojové psychologie, hudební psychologie a hudební výchovy. V testovém hodnocení se konkrétně zaměřujeme na tyto:

- Pěveckoreprodukční schopnosti – rozsah, do kterého je hudební reprodukce intonačně a rytmický přesná,
- hudebně sluchové schopnosti – rozsah citlivosti, do které dokáže dítě rozlišovat hlasitost, barvu a výšku tónů,
- rytmické cítění – rozsah citlivosti, do které dítě respektuje prostředky časového členění hudby (pulzace, metrum, rytmus, změny tempa)
- tonální cítění – rozsah citlivosti, do které dokáže dítě identifikovat nedoškálné tóny a zakončení melodie na tónice,
- hudební paměť – rozsah, do kterého je jedinec schopen srovnat dva melodické nebo rytmické úryvky.

Tabulka 1: Přehled sledovaných hudebních schopností

Název hudební úlohy		Testované hudební schopnosti
	<b>A.</b>	<b>Pěveckoreprodukční schopnosti</b>
<b>Úloha 1:</b> Skladatel Wolfi	Aa.	Interpretace rytmu písně
	Ab.	Interpretace intonace písně
	Ac.	Celkové hodnocení schopnosti



	<b>B.</b>	<b>Hudebně sluchové schopnosti</b>
<b>Úloha 2:</b> Notička Silačka	Ba.	Citlivost pro hlasitost
<b>Úloha 3:</b> Notička Barevka	Bb.	Citlivost pro barvu tónu
<b>Úloha 4:</b> Notička Výšinka	Bc.	Citlivost pro výšku tónu
	<b>C.</b>	<b>Rytmické cítění</b>
<b>Úloha 5:</b> Notička Metronomka	Ca.	Citlivost pro rytmicou pulzaci
<b>Úloha 6:</b> Notička Vojačka	Cb.	Citlivost pro metrum
<b>Úloha 7:</b> Notička Tleskačka	Cc.	Citlivost pro rytmus
<b>Úloha 8:</b> Notička Tempovka	Cd.	Citlivost pro změny tempa
	<b>D.</b>	<b>Tonální cítění</b>
<b>Úloha 9:</b> Notička Dalekozračka	Da.	Citlivost pro nedoškálné tóny
<b>Úloha 10:</b> Notička Netrpělivka	Db.	Citlivost pro dokončenost a nedokončenost melodie na tónice
	<b>E.</b>	<b>Hudební paměť</b>
<b>Úloha 11:</b> Sestry Zapomnětlivky	Ea.	Paměť pro rytmus
	Eb.	Paměť pro melodii

Kvalitu jednotlivých hudebních schopností hodnotí administrátor zpětně z audio-vizuálního záznamu pro každou hudební schopnost zvlášť dle následující obecné škálovací stupnice:

- 0 bodů – odmítnutí se zapojit,
- 1 bod – výrazně podprůměrný hudební projev,
- 2 body – mírně podprůměrný hudební projev,
- 3 body – mírně nadprůměrný hudební projev,
- 4 body – výrazně nadprůměrný hudební projev.

Ke konkrétnímu hodnocení jednotlivých úloh je níže, v sekci **Pokyny pro vyhodnocení testu**, podán přesný výklad i popis úrovně každého tvořivého projevu pro snazší přiřazení bodů k projevu dítěte.

### Průběh a administrace

Měření se skládá z dvanácti úkolů motivovaných hudební pohádkou **O neposedných notách**. Každý úkol nejdříve seznamuje dítě s hrou na nástroj nebo technikou potřebnou ke splnění požadavků. Součástí této úvodní části je také předvedení administrátorem. Tato část není hodnocena.

Navrhovaný text, který by měl být jednotný pro všechny testované, se nachází v části **Hudební pohádka**, jejíž součástí jsou i **instrukce**. Administrátor by neměl text číst, ale naopak by se měl plně věnovat dítěti; ideální je umět text co nejlépe nazpaměť. Instrukce se objevují v hranaté závorce a v kurzívě, který podrobně popisuje, co kdy má administrátor udělat. Je

především důležité, aby zadání bylo konzistentní. Doporučujeme, aby si administrátor nanečisto vyzkoušel testování s několika jedinci, nahrál se na video kameru a zpětně ze záznamu se ujistil, že zadávání instrukcí je konzistentní a že nedává najevo nějaká očekávání nebo není ovlivněn stereotypními projevy. Hodnocené odpovědi dítěte jsou v každé úloze zvýrazněné šedou barvou.

Samotné testování je pak nahráváno audio-video zařízením a vyhodnocováno je až zpětně ze záznamu. Testování jednoho dítěte zabere přibližně 30 minut a jeho vyhodnocování asi 15 minut. Samozřejmě záleží na délce hudebních projevů každého dítěte a také na zkušenostech administrátora.

## **Prostředí a pomůcky**

Testování se odehrává v klidné, vyvětrané a ničím nerušené místnosti, kde se nachází jen dítě a administrátor. Atmosféra je přirozená, herní a administrátor nijak nenaznačuje, zda je odpověď správná či špatná.

Realizace testu vyžaduje různé vybavení. Před samotným testováním se administrátor ujistí, že od rodičů dítěte získal schválení ve formuláři (1) Informovaný souhlas rodičů k testování dítěte. Z hudebních nástrojů se vyžaduje (2) klavír nebo klávesy. Technické zázemí se skládá z (3) video kamery a z (4) audio přehrávače, kde je možné přehrát (5) nahrávky barev hlasů (4x .mp3). K podpoře herní atmosféry a zvýšení motivace jsou součástí testu také (6) filcoví maňásci znázorňující postavy z příběhu, ukulele a další motivační doplňky (viz **Obrázek 1**), (7) sady obrázků k některým úlohám (barva tónu, výška tónu, (ne)dokončenost) (viz **Obrázek 2**) a (8) metronom. Ke zpětnému hodnocení administrátor potřebuje vytištěné (9) Pokyny pro hodnocení, Individuální hodnotící arch pro každého testovaného jedince a notové materiály.



Obrázek 1: Filcové pomůcky



Obrázek 2: Sady obrázků k některým úlohám



## Text, úlohy a pokyny

### Úloha 1: Skladatel Wolfi

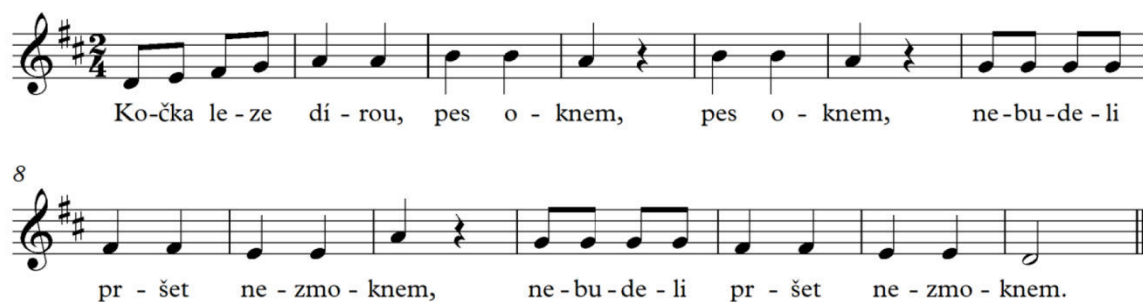
#### A: Pěveckoreprodukční schopnosti

##### Aa. Interpretace rytmu písně

##### Ab. Interpretace intonace písně

##### Ac. Celkové hodnocení schopnosti

Hudební pohádka: Byl jednou jeden domeček, ze kterého se každý den ozývala hudba, zpěv nebo hra na hudební nástroje. V tom domečku žil jeden skladatel, který se jmenoval Wolfgang Struna, ale každý mu říkal Wolfi. Každý, kdo šel kolem jeho domečku, se velice rád zastavil a chvíli té hudbě naslouchal. Poslouchej, co hraje dneska [*Hraj na klavír a zpívej píseň Kočka leze dírou v D dur pravou rukou (Obrázek 3).*] Někdy se dokonce přidali se zpěvem i lidi venku, a to i když Wolfi dohrál. Zkus to taky. [*Odpověď dítěte v libovolné tónině.*] No, a někdy, když to Wolfi slyšel, opět usedl ke klavíru a zpěv lidí doprovodil klavírem. [*Odpověď dítěte doprovod' hrou na klavír v tónině D dur.*] No, to Vám byla nádhera. Všichni z té veselé muziky měli velikou radost.



Obrázek 3: Notový podklad písně Kočka leze dírou.

#### B. Hudebně sluchové schopnosti

### Úloha 2: Notička Silačka

##### Ba. Citlivost pro hlasitost

Hudební pohádka: Jak Wolfi každý den upřeně hleděl do not, četl je nebo je zapisoval, měl trochu zkažený zrak a musel nosit brýle. Nejčastěji zapisoval noty do sešitu tuší; sice takové noty dlouho schnou, ale zase dlouho vydrží a nic je jen tak nezničí. Jednoho dne, když zrovna vytvářel skladbu pro ukulele, převrhl nádobu s tuší, svůj sešit se skladbou i ukulele na zem. Rychle běžel pro hadr, tuš setřel, pak zvedl sešit ze země a co to? Z notesu zmizely nějaké noty? „Kam se jen poděly?“ Udivil se Wolfi. „Chybí všechny, které ještě nebyly zaschlé,“ všiml si. Pak ze země zvedl i ukulele, které nějak podivně zachrastilo a hned mu to bylo jasné! Ty nezbedné notičky se schovaly uvnitř ukulele! „Notičky mé milé, pojd'te ven, budete v mé skladbě velice chybět,“ vábil Wolfi neposedné notičky. „Nepůjdeme, tady je to lepší! Tady můžeme řídit a nemusíme jen sedět v osnově!“ Ozývalo se z ukulele. Wolfi docela zesmutněl. Nová skladba se mu velice líbila, ale bez notiček ji prostě nezvládne zahrát. Jeho domeček bez hudby docela zesmutní a co teprve lidé, kteří jej chodili poslouchat a zazpívat si s ním! „Já ti

moc rád pomohu,“ ozval se tenký hlásek. Wolfi zvedl hlavu a uviděl Houslový klíč, jak seskakuje z osnovy na ukulele. „To bys opravdu udělal? Ale víš, že tobě se nesmí nic stát. Bez tebe by moje skladba už neměla vůbec žádný význam. Ty tu skladbu odemykáš!“ Hleděl Wolfi na Houslový klíč s velkou důvěrou. „Neměj strach, brzy se všichni vrátíme a skladba bude zase jak má být!“ Smetl Houslový klíč obavy ze stolu. Skočil dovnitř otvorem a byl ta tam. Žuchl přímo na zadek rovnou před jednu z not. „Ahoj Houslový klíči, ty jsi přišel také za námi, protože tě to v osnově také nebavilo?“ Zeptala se vesele notička Silačka. „Inu, kdepak, jdu vás všechny posbírat a vyrazíme zpátky do sešitu. Wolfi je z neúplné skladby velmi smutný.“ „Já zpátky do osnovy nechci! Leda...že bys uhádla mé hádanky a síle hudby. Pak půjdu.“ Kladla podmínky notička Silačka. „Dobrá,“ souhlasil klíč. A notička Silačka začala: „Budu ti hrát buď silně jako dupající medvěd nebo jemně jako cupitající myška a ty budeš muset poznat, kdo běží první a kdo druhý. Předvedu ti to. Takhle jemně cupitá myška [*Hraj na klavír a zpívej (Obrázek 4); 0. úloha z Tabulky 1*]. Takhle silně dupe medvěd [*Hraj na klavír a zpívej (Obrázek 5)*]. Takže první běžela myška a druhý běžel medvěd. A teď už ti nebudu vůbec radit a ty sám poznej, kdo běží první a kdo druhý – jestli myška nebo medvěd [*Hraj postupně na klavír bez zpěvu úlohy 1-4 dle tabulky (Tabulka 2) Odpověď dítěte – 4x.*].“ „To není možné, jak to, že jsi všechno uhádl. No, dobře, půjdu tedy s tebou zpátky do osnovy,“ uznala notička Silačka svou prohru, i když velice nerada a vykročila za Houslovým klíčem. [*Dítě vezme notičku Silačku a dá ji k Houslovému klíči. Dále budou putovat společně*].



Obrázek 4: Notový podklad pro cupitání myšky.



Obrázek 5: Notový podklad pro dupání medvěda.

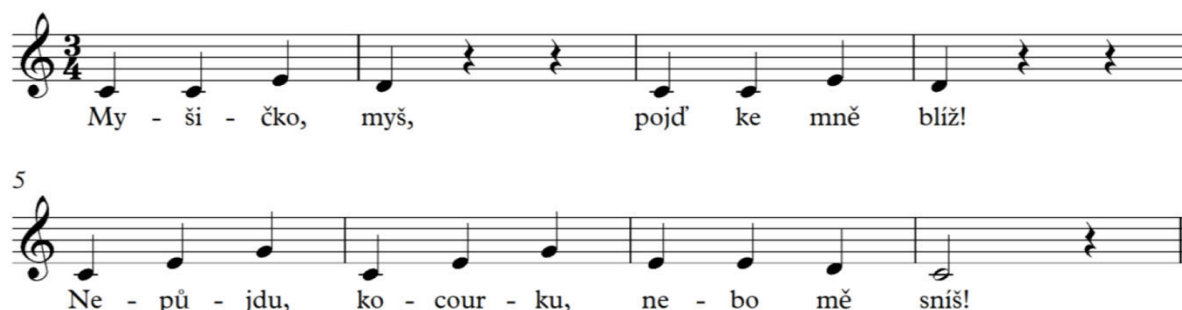
	1. v pořadí	2. v pořadí
0. úloha	p	f
1. úloha	pp	ff
2. úloha	f	p
3. úloha	mp	f
4. úloha	mp	mf

Tabulka 2: Dynamické symboly v jednotlivých úlohách pro administrátorovu hru na klavír.

### Úloha 3: Notička Barevka

#### **Bb. Citlivost pro barvu tónu**

Hudební pohádka: Houslový klíč spolu s notičkou Silačkou pokračovali dál vnitřní částí ukulele. Brzy narazili na další notu, která byla omotaná pestrobarevnou šálou. „Ahoj notičko Barevko, hledáme všechny poztrácené noty, abychom je mohli vrátit zpět do Wolfího osnovy.“ Říká věčně Houslový klíč. „To jako i já? Mně se nechce, docela se mi tu líbí,“ oponuje Barevka. „A proč máš vlastně tu šálu?“ Zeptala se notička Silačka. „Protože mám na hudbě nejraději její různé barvy!“ Odvětila Barevka. „Jaké barvy? Já nikdy žádné neviděla,“ uchechtla se notička Silačka. „Barvami hudby myslí její barevné odstíny hlasů. Třeba jinou barvu hlasu má dědeček, jinou dítě, kytara, flétna nebo housle,“ poučuje Houslový klíč notičku Silačku. „Ano, ano, Houslový klíč má pravdu. Barvy jsou krásné! Pokud si se mnou zahrajete hádanky na barvy, pak s vámi bez reptání půjdu,“ škemrala Barevka. „Tak jo!“ Řekli jednohlasem Houslový klíč i notička Silačka. Barevka to ale neudělala jednoduché. Dokonce tam Houslovému klíči přidala nějaké obrázky nástrojů navíc, aby je nachytala. *[Před dítě rozlož obrázky s nástroji nebo lidmi – jako symboly barev tónu]*. Barevka jako první spustila tuto písničku (**Obrázek 6**) a až Silačka a Houslový klíč poznali, kdo to hraje nebo zpívá, ukázali na obrázek prstem *[Pust' 0. nahrávku (Tabulka 3) a pak ukaž prstem na odpovídající obrázek]*. Prosím, teď jim pomoz ty, kdyby náhodou potřebovaly radu. *[Pust' postupně všechny nahrávky 1-4 (Tabulka 3) Odpověď dítěte – 4x.]* „Musím uznat, že jste si vedli opravdu dobře a půjdu tedy s vámi zpátky za Wolfim,“ řekla uznale Barevka. *[Dítě vezme notičku Barevku a dá ji k Houslovému klíči a Silačce. Dále budou putovat společně]*.



Obrázek 6: Notový podklad písně v nahrávkách reprodukováný různými interprety.

	Hudební zabarvení
0. nahrávka	Kytara
1. nahrávka	Zpěv pána
2. nahrávka	Klavír
3. nahrávka	Sopranová zobcová flétna
4. nahrávka	Zpěv děvčátka
Matoucí obrázky navíc	Housle, Zpěv babičky

Tabulka 3: Duhy barev písně v jednotlivých nahrávkách.

## Úloha 4: Notička Výšinka

### Bc. Citlivost pro výšku tónu

Hudební pohádka: „Tak už mám dvě notičky,“ zavolal Houslový klíč otvorem ukulele ven. Wolfi se zaradoval a radostí pohodil ukulele ve výšce. V tu chvíli se ozval šramot, jak notičky popadaly ke straně. „Moc se omlouvám,“ uvědomil si hned svou chybu Wolfi a nástroj něžně odložil na pohovku. „To bylo jak na klouzačce,“ uchechtl se Houslový klíč. „Nebo jak když se hodí míčem nahoru a dolů,“ ozval se kdosi za Barevkou. Byla to notička Výšinka, která velice ráda dováděla s míčem vysoko nebo hluboko na notové osnově. „To máš pravdu,“ přitakal Houslový klíč. „Když už jsme na tebe takto doslova narazili, chtěli jsme tě požádat, abys šla s námi; vracíme se k Wolfimu do hudebního sešitu.“ „Hm, tak jo no. Ale nezházíme si nejdříve s míčem prosím?“ Požádala vesele notička Výšinka. „To je dobrý nápad,“ přitakal Houslový klíč, Barevka i Silačka. Teď hodila Výšinka nahoru [*Hraj na klavír ukázkou 0.a) z Obrázku 7 a ukazuj na obrázek s míčem ve vzduchu*]. A teď zas hodila, ale tentokrát směrem dolů, k zemi [*Hraj na klavír ukázkou 0.b) z Obrázku 7 a ukazuj na obrázek s míčem směřujícím dolů.*] Teď ukazuj ty [*Zahraj na klavír postupně úlohy 1-4 (Obrázek 7, Tabulka 4) Odpověď dítěte – 4x.*]. „To jsme si krásně zaházeli, že?“ Radovala se Výšinka ze hry. „Ano, byla to výborná hra, ale teď už budeme muset jít pro ostatní, aby se nás Wolfi dočkal. Pojďme,“ zavelel Houslový klíč a Silačka, Barevka i Výšinka ho následovali. [*Dítě vezme notičku Výšinku a dá ji k Houslovému klíči, Silačce a Barevce. Dále budou putovat společně*].



Obrázek 7: Notový podklad pro administrátorovu hru jednotlivých úloh na klavír.

Počáteční tón u všech úloh je $f_1$	a)	b)
<b>0. úloha</b>	svrchní interval velké nóny	spodní interval velké nóny
<b>1. úloha</b>	svrchní interval velké septimy	spodní interval velké septimy
<b>2. úloha</b>	svrchní interval čisté kvinty	spodní interval čisté kvinty
<b>3. úloha</b>	spodní interval velké tercie	svrchní interval velké tercie
<b>4. úloha</b>	spodní interval malé sekundy	svrchní interval malé sekundy

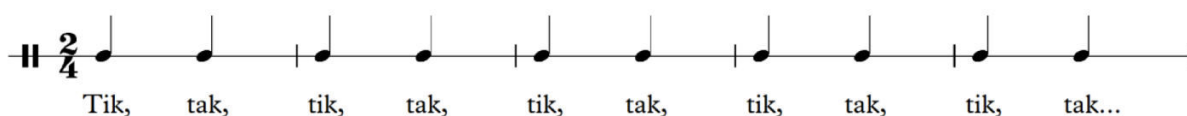
Tabulka 4: Rozsahy intervalů u jednotlivých úloh.

## C. Rytmické cítění

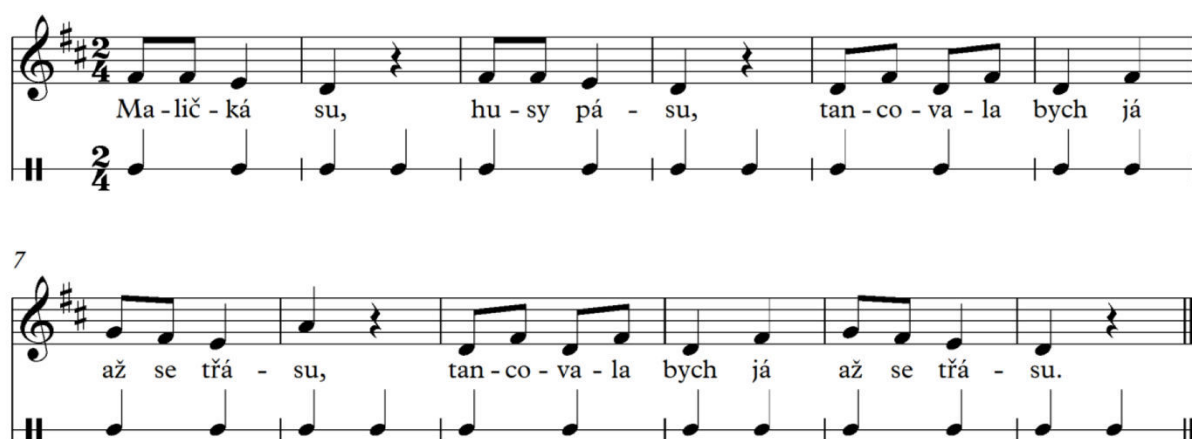
### Úloha 5: Notička Metronomka

#### Ca. Citlivost pro rytmickou pulzaci

Hudební pohádka: „A já vím, koho slyším,“ pomyslela si nahlas Výšinka. Ostatní se zaposlouchali a jednohlasně zareagovali: „To je přeci notička Metronomka!“ Bylo totiž už z dálky slyšet její přesné odbíjení kyvadélka tik-tak, do kterého si podupovala. „Ahoj Metronomko, jakpak se máš?“ Zeptala se Barevka. „Dobře, zrovna si tu pěkně tančím podle kyvadla. Nechcete se přidat? Naučila bych vás to,“ zažebrale Metronomka. „Rádi se přidáme, ale pak půjdeš s námi, ano? Musíme se vrátit za Wolfim.“ Kladl si podmínky zodpovědný Houslový klíč. „Klidně,“ zajásala Metronomka. „Nejprve to zkuste přesně podle mého kyvadla – tik, tak, tik, tak... a plácejte u toho do stehů.“ *[Pusť metronom na 80 BMP a následujte jej společně s dítětem pleskáním do stehů dle Obrázku 8. Pak jej vypni a dej stranou.]* Všechny notičky to zkusily a říkaly: „To je jednoduché.“ „Však já vám to teď ztížím. Já vám budu zpívat a hrát a vy to zkusíte beze mě pěkně pleskat do té písničky, ano?“ Mrkla na noty Metronomka. A pustila se do toho. *[Zahrej na klavír a zpívej píseň Maličká su (Obrázek 9). Odpověď dítěte.]* „No teda, to koukám, jak vám to pěkně dohromady šlo. Jako orchestr!“ Pochválila všechny Metronomka. *[Dítě vezme notičku Metronomku a dá ji k Houslovému klíči, Silačce, Barevce a Výšince. Dále budou putovat společně].*



Obrázek 8: Notový podklad pro rytmickou pulzaci čtvrtových not.



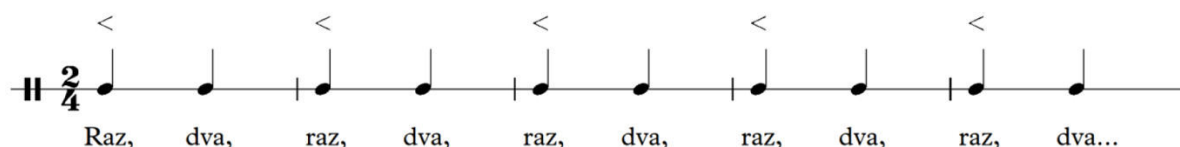
Obrázek 9: Notový podklad písně Maličká su pro administrátorovu hru a zpěv na klavír, zatímco dítě provádí rytmickou pulzaci čtvrtových not.



## Úloha 6: Notička Vojačka

### **Cb. Citlivost pro metrum**

Hudební pohádka: Najednou z dálky někdo přibíhá a křičí: „Počkejte na mě!“ Notičky se ohlédnou a uvidí dobíhat notičku Vojačku. Doběhne celá udýchaná, zastaví se a souká ze sebe: „Slyšela jsem... jsem vás... z dálky... a... a chtěla bych... to zkusit... také... s vámi... prosím.“ Utřela si opocené čelo a pohlédla na všechny shromážděné. Houslový klíč pohlédl na hodinky: „Jo, zkusíme to ještě jednou tady s Vojačkou, to stihneme.“ „Ale to je pro nás hrozně lehký,“ postěžovala si Silačka a Barevka i Výšinka začaly přikyvovat. „Já... já mám... nápad! Já vám... to ztížím!“ Navrhla Vojačka. „Budeme u toho pochodovat a vždycky na jednu nohu dupneme víc jako vojáci.“ „Tak jo, ukaž nám to prosím a my to zkusíme s tebou,“ navrhla notička Barevka. A hned se do toho všichni společně pustili. *[Pust' metronom na 80 BMP a následujte jej společně s dítětem úderý pěstí o zem a dotekem prstů země, aby vznikl kontrast mezi dobami s akcentem a bez (Obrázek 10). Pak jej vypni a dej stranou.]* Po tom, co to notičky zkusily, říkaly: „To jsi tedy moc neztížila, Vojačko.“ „Však já vám ztížím ještě víc. Budu zpívat a hrát a vy to zkusíte beze mě, ano?“ A pustila se do toho. *[Zahraj na klavír a zpívej píseň Maličká su (Obrázek 11). Odpověď dítěte.]* „To znělo úplně jako armáda vojáků. Šlo vám to opravdu dobře!“ Pochválila všechny Vojačka. *[Dítě vezme notičku Vojačky a dá ji k Houslovému klíči, Silačce, Barevce, Výšince a Metronomce. Dále budou putovat společně].*



Obrázek 10: Notový podklad pro důrazný akcent za udržování pravidelné rytmičné pulzace čtvrt'ových not.

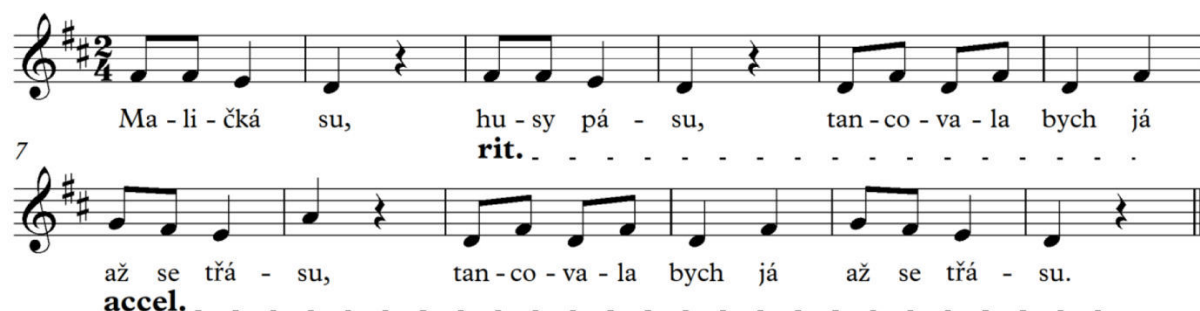
Musical notation for the song "Maličká su". It consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The bottom staff is in bass clef with a 2/4 time signature. The notation shows a sequence of eighth notes, each preceded by an accent mark (&lt;). The notes are grouped in pairs, with the first note of each pair being accented. Below the staves, the lyrics are written: "Ma - lič - ká su, hu - sy pá - su, tan - co - va - la bych já až se třá - su, tan - co - va - la bych já až se třá - su." The first staff ends with a double bar line, and the second staff begins with a measure rest (7) before the first note.

Obrázek 11: Notový podklad písně Maličká su pro administrátorovu hru a zpěv na klavír, zatímco dítě akcentuje první dobu a udržuje pravidelnou rytmičnou pulzaci čtvrt'ových not.

## Úloha 8: Notička Tempovka

### **Cd. Citlivost pro změny tempa**

Hudební pohádka: „Co to tu děláte?“ Ptá se někdo, kdo přišel asi proto, že skupinu notiček slyšel – byla to notička Tempovka. „Hrajeme si tu na vojáky,“ pronesla rozjařeně Metronomka. „Ale hlavně se snažíme najít všechny noty, abychom se mohli vrátit k Wolfimu do skladatelského sešitu,“ připomněl všem Houslový klíč. A všichni poslušně přikývli. „To i já?“ Udivila se Tempovka. „Ano, i ty,“ zdůraznil to Houslový klíč. „A já myslela, že si tu hrajete s písničkou. Chtěla jsem se k vám připojit a možná vás i něco naučit,“ žadonila. „My se rádi učíme,“ škemraly notičky směrem k Houslovému klíči. „Tak jo, ale pak hned půjdeme pro ostatní,“ kladl podmínky Houslový klíč. „Hurá!“ Zajásali a Tempovka se pustila do vysvětlování: „Já si moc ráda hraji s tempem skladby. Dokáži ji zpomalit, že je pomalá jako šnek nebo zrychlit, že je rychlá jako gepard.“ „No, tedy, to jsou věci,“ žasly notičky. „Ukážu vám to. Můžete si přidat. Když se hraje písnička pomalu jako šnek, budeme pochodovat pomalu, když se ale začne zrychlovat, zrychlíme i chůzi v běh,“ vysvětluje Tempovka. *[Zahraj na klavír a zpívej píseň Maličká su dle tempových změn a adekvátně u toho pochoduj (Obrázek 12).]* „Jde vám to moc pěkně. Schválně, jestli to zvládnete i bez mé pomoci. To jsem na vás zvědavá,“ ztěžuje úkol Tempovka. *[Zahraj na klavír a zpívej píseň Maličká su (Obrázek 13). Odpověď dítěte.]* „No to byla nádhera! Šlo vám to moc pěkně!“ Pochválila všechny Tempovka. *[Dítě vezme notičku Tempovky a dá ji k Houslovému klíči, Silačce, Barevce, Výšince, Metronomce a Vojačce. Dále budou putovat společně].*



Obrázek 12: Notový podklad pro administrátorovu hru na klavír a zpěv během pohybově doprovázených tempových změn.



Obrázek 13: Notový podklad pro administrátorovu hru na klavír a zpěv během tempových změn.

## Úloha 7: Notička Tleskačka

### **Cc. Citlivost pro rytmus**

Hudební pohádka: „No a když vás tak poslouchám, nechcete to ztížit ještě trochu jinak?“ Ozvalo se notičkám za zády? „Proč ne?“ Odpověděly jednohlasně jako jeden sbor. „A kdopak vlastně jsi?“ Zeptal se zvědavě Houslový klíč. „Já jsem notička Tleskačka – aspoň mi tak všichni říkají,“ usmála se nesměle. „Rádi tě poznáváme. Přidáš se pak k nám na cestu zpět do skladatelského sešitu k Wolfimu?“ Zeptal se zodpovědný Houslový klíč. „Jestli jdete všichni, tak já taky. Přece bych tu nezůstala. Ale teď pojďme na to tleskání.“ Obrátila pozornost notička Tleskačka. „Jsem Tleskačka, proto je vám asi jasné, že budeme potřebovat dlaně, kterými budeme tleskat. A tu písničku zkusíme vytleskat přesně podle jejího rytmu, po každé slabice.“ Vysvětluje Tleskačka. „Nejprve vám to ale předvedu. Můžete si i přidat, jestli chcete,“ mrkla na své nové kamarády. *[Zpívej píseň Skákal pes a zároveň vytleskávej její rytmus (Obrázek 14).]* „No, myslím, že nám to šlo docela pěkně,“ pochválila notička Vojáčka celou skupinu. „Taky si myslím,“ potvrdila Tleskačka. „Ale teď to pojďte zkusit beze mě. Já budu zpívat a hrát a vy tleskat. Jdeme na to. Tři, dva, jedna, teď!“ *[Zpívej a hrej píseň Skákal pes vytleskávej její rytmus (Obrázek 14). Odpověď dítěte.]* „Výborně! Tak vy umíte i rytmus vytleskat! Vy umíte snad všechno,“ obdivně pochválila notička Tleskačka všechny přítomné a ti se skromně usmáli. „Ale měli bychom společně vyrazit hledat ostatní, abychom se včas vrátili za Wolfim. Určitě se trápí,“ pohlédl netrpělivě na hodinky a všichni ho následovali. *[Dítě vezme notičku Tleskačku a dá ji k Houslovému klíči, Silačce, Barevce, Výšince, Metronomce a Tempovce. Dále budou putovat společně].*



Obrázek 14: Notový podklad pro rytmické provedení písně a pro administrátorovu hru na klavír a zpěv.

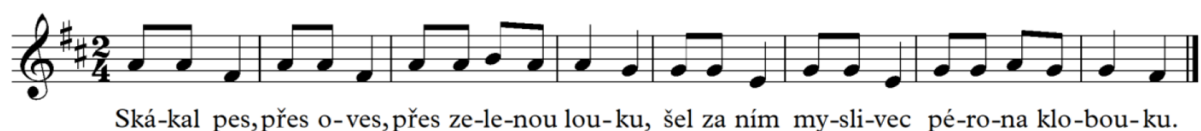
### **D. Tonální citění**

## Úloha 9: Notička Dalekozračka

### **Da. Citlivost pro nedoškálné tóny**

Hudební pohádka: „Už je nás hodně,“ pochvaloval si Houslový klíč. „Ale stále nám chybí nějaké noty,“ zase trochu posmutněl. Pojďte, půjdeme je hledat. A tak společně vyrazili na stranu směrem ke krku ukulele. „Áú,“ zaječel kdosi. „Jé, moc se omlouvám, já špatně vidím,“ dodala osoba. „Já jsem Dalekozračka a vidím špatně na blízko,“ popisovala. „To jsem si všimla,“ masírovala si bouli Výšinka. „My Vás stejně hledáme, paní Dalekozračko. Můžete jít rovnou s námi. Hledáme všechny a vracíme se k Wolfimu do sešitu,“ upřesnil Houslový klíč. „No to ale nejde, já tu mám ještě rozdělanou nějakou práci,“ odmítla Dalekozračka. „A nemohli bychom Vám třeba nějak pomoci?“ Navrhla notička Silačka. „To by asi šlo,“ usmála se mile a hned se rozpovídala. „Potřebovala bych upozornit, když budu hrát chyby, protože na ty noty špatně vidím. To byste mi moc pomohli. Všichni mi říkají Dalekozračka proto, že do dálky vidím velmi dobře, ale na blízko vidím velice špatně a často dělám chyby, jak nemohu přecíst

noty,“ Popsala vděčně Dalekozračka. „My moc rádi pomůžeme,“ potvrdily notičky. „Znáte písničku Skákal pes [Zahraj a zazpívejte si společně píseň Skákal pes (**Obrázek 15**).]? Teď ji budu hrát na klavír a když udělám někde chybu, tak mě upozorněte prosím. Špatně na to vidím. Zakřičte třeba *Chyba!* Jdeme na to.“ [Zahraj píseň Skákal pes a upozorňuj na místa s chybami (**Obrázek 16**).] „Mockrát vám děkuji za pomoc. Jste šikovní muzikanti, já už stárnu a dělám hodně chyb.“ Přiznala paní notička Dalekozračka. „Myslíte, že byste mi mohli pomoci ještě s jednou písničkou?“ „Bez pochyb,“ ujistily notičky Dalekozračku. [Zahraj a zazpívejte si společně píseň Kočka leze dírou (**Obrázek 17**).] „A teď prosím buďte pozorní, zda to hraji správně, kdyžtak mě upozorněte zase tím, že řeknete *Chyba!* Moc děkuji.“ A začala hrát. [Zahraj píseň Skákal pes (**Obrázek 18**). **Odpověď dítěte.**] „Jejda, to bylo chyb,“ podivila se Dalekozračka. „Ale myslím, že společně se nám to dařilo pěkně,“ snažila se Tleskačka Dalekozračku potěšit. A ostatní jen přikyvovali. „Vezmu tě za ruku, aby sis po cestě neublížila a půjdeme najít zbytek poztracených not,“ navrhla notička Vojačka a vzala Dalekozračku za ruku. [Dítě vezme notičku Dalekozračku a dá ji k Houslovému klíči, Silačce, Barevce, Výšince, Metronomce, Tempovce a Tleskačce. Dále budou putovat společně].



Obrázek 15: Notový podklad ke zpěvu a hře melodie písně Skákal pes pro administrátorovo předvedení.



Obrázek 16: Notový podklad pro administrátorovu hru na klavír melodie Skákal pes. Na označených tónech upozorňuje administrátor na nedoškálné tóny slovem „Chyba!“.



Obrázek 17: Notový podklad ke zpěvu a hře melodie písně Kočka leze dírou pro administrátorovo předvedení.



Obrázek 18: Notový podklad pro administrátorovu hru na klavír melodie Skákal pes. Dítě označuje nedoškálné tóny slovem „Chyba!“.

## Úloha 10: Notička Netrpělivka

### **Db. Citlivost pro dokončenost a nedokončenost melodie na tónice**

**Hudební pohádka:** Tentokrát notičky pokračovaly na druhou stranu, opačným směrem od krku ukulele. Brzy uviděli nějakou notičku; pocházela netrpělivě ze strany na stranu a něco si pro sebe mumlala. „Pěkný den notičko Netrpělivko, hledáme tě, protože se chceme vrátit k Wolfimu do hudebního sešitu.“ Oslovil ji Houslový klíč. Ale zdálo se, že vůbec nevnímá a dál přecházela ze strany na stranu. A tak notička Tempovka přistoupila k Netrpělivce, položila jí ruku na rameno a říká: „Děje se něco, Netrpělivko? Jsi v pořádku?“ „Ne, nejsem! Mám tu štos not a potřebuji je rozdělit na dokončené a nedokončené skladby a prostě mi to vůbec nejde.“ Začala se hlasitě rozčilovat a rozhazovat rukama Netrpělivka. „Tím se netrap přeci. Jsme kamarádi a můžeme si navzájem pomoci. Že pomůžete, notičky?“ Obrátila se Tempovka na ostatní. „Samozřejmě, a rádi,“ ujistily je notičky. „Vy jste tak hodní! Tak já vám tu zahraji něco, co už jsem roztřídila. Tato skladba je nedokončená [Zahraj melodii úlohy 0.a) na klavír (**Obrázek 19**) a ukaž na kreslený obrázek s nedokončeným zobrazením], a tato už dokončená [Zahraj melodii úlohy 0.b) na klavír (**Obrázek 19**) a ukaž na kreslený obrázek s dokončeným zobrazením]. S ostatními ale potřebuji pomoci.“ Prosebně pohlédla Netrpělivka na ostatní notičky. „Tak poslouchejte a po dohrání mi prosím vždy prozradte, zda je už dokončená nebo ještě nedokončená.“ [Zahraj melodie úloh 1-4 na klavír (**Obrázek 20**) a děti ukážou na kreslený obrázek s (ne)dokončeným zobrazením. **Odpověď dítěte.**] „To byla rychlost, když jste mi s tím pomohli,“ ocenila pomoc Netrpělivka. „Mockrát vám děkuji,“ dodala. „Ehm...“ ujal se slova Houslový klíč. „Půjdeš teď s námi, Netrpělivko, prosím najít sestry Zapomnětlivky, abychom se mohli všichni vrátit k Wolfimu?“ „Ano! Dokonce vím, kde je najdeme,“ zajásala Netrpělivka a všichni ji následovali. [Dítě vezme notičku Netrpělivku u a dá ji k Houslovému klíči, Silačce, Barevce, Výšince, Metronomce, Tempovce, Tleskačce a Dalekozračce. Dále budou putovat společně].



Obrázek 19: Notový podklad pro administrátorovu ukázkou hry nedokončené a dokončené melodie na tónice.



Obrázek 20: Notový podklad pro administrátorovu hru melodií (ne)dokončených melodií na tónice.

## E. Hudební paměť

### Úloha 11: Sestry Zapomnětlivky

#### Ea. Paměť pro rytmus

Hudební pohádka: Šli docela dlouho až došli ke stěně ukulele. „Ahoj sestry Zapomnětlivky,“ volala ještě z dálky Netrpělivka. „Už nám chybíte jenom vy dvě a můžeme zpátky za Wolfim.“ „Kdo je Wolfi?“ Zapomněla starší ze sester Zapomnětlivek. „No přece ten skladatel, kterému jsme vypadli ze sešitu,“ doplnila Metronomka. „Aha, já jsem zapomněla,“ uchechtla se starší Zapomnětlivka. „Málem bych zapomněla, že tu ještě máme práci,“ připomněla mladší sestra Zapomnětlivka. „No to je pravda,“ vzpomněla si starší sestra. „Já myslím, že bychom vám s ní mohli pomoci, tak jako kamarádi pomohli i mně s třízením dokončených a nedokončených skladeb,“ pohlédla vděčně Netrpělivka na celou skupinu notiček. „To není problém,“ souhlasil Houslový klíč. „Ale pak už opravdu bez okolků za Wolfim, jasné?“ „Jasné,“ odpověděly zvučně noty téměř jednohlasem. „Tak začnu já, protože jsem starší. Já mám problém s pamatováním rytmů skladby a v těchto zrovna, co mám roztrdit je jich spousta. Třeba tyto dvě jsou stejné [Zahraj melodii úlohy 0. **totožné** na klavír (**Obrázek 21**)] a tyto dvě odlišné [Zahraj melodii úlohy 0. **rozdílné** na klavír (**Obrázek 21**)]. Poznali jste to?“ Zeptala se starší Zapomnětlivka. „Ano, poznaly,“ odvětily noty. „Výborně, ale s těmi dalšími mi prosím poradte.“ [Zahraj melodie úloh 1-4 na klavír (**Obrázek 22**). *Odpověď dítěte.*] „Vám to šlo tedy krásně! Moc vám všem děkuji,“ rovnala si starší Zapomnětlivka noty na hromádku se stejnými a odlišnými skladbami.



Obrázek 21: Notový podklad pro administrátorovu ukázkou totožných a rozdílných rytmických útvarů.





Obrázek 22: Notový podklad pro administrátorovu hru jednotlivých úloh zaměřujících se na rytmickou paměť.

### Eb. Paměť pro melodii

Hudební pohádka: „Já vás také prosím o pomoc,“ probrala se mladší sestra Zapomnětlivka. „Já jsem na tom velmi podobně jako sestra, akorát si moc dobře nepamatuji melodii skladeb.“ Zesmutněla. „Však my to společně zvládneme,“ ujistil ji Houslový klíč za všechny. „Dobrá tedy,“ získala jistotu mladší Zapomnětlivka. „Třeba tyto dvě jsou stejné [Zahraj melodii úlohy **0. totožné** na klavír (**Obrázek 23**)] a tyto dvě odlišné [Zahraj melodii úlohy **0. rozdílné** na klavír (**Obrázek 23**)]. „U těch ostatních si ale nevím rady, mám opravdu špatnou paměť.“ Znovu zesmutněla. „To nevádí, pomůžeme ti,“ ozvala se Silačka. „Tak se dejme do toho,“ vyzvala mladší Zapomnětlivka. [Zahraj melodie úloh **1-4** na klavír (**Obrázek 24**). *Odpověď dítěte.*] „Velice vám děkuji za pomoc. Máte opravdu moc dobrou paměť.“ Uznale zhodnotila mladší Zapomnětlivka. „Nerad bych nějak obtěžoval,“ vtrhnul do hovoru Houslový klíč, „ale měli bychom se vydat na cestu zpět k Wolfimu.“ [Dítě vezme notičky Zapomnětlivky u a dá je k Houslovému klíči, Silačce, Barevce, Výšince, Metronomce, Tempovce, Tleskačce, Dalekozračce a Netrpělivce. Dále budou putovat společně]. Šli zpátky až došli k velkému otvoru uprostřed ukulele. Houslový klíč, protože je ze všech největší, se postavil a na jeho ramenou vyskákaly všechny notičky jedna za druhou až ven. Nakonec společně vytáhly i Houslový klíč a naskákali Wolfimu zpátky do notového sešítu. [Dítě vezme postupně všechny notičky a umístí je do notového sešítu.] Zrovna se Wolfi vracel z večere a když to uviděl, nemohl uvěřit svým očím. Všechny notičky byly na svém místě. I Houslový klíč. „Mockrát vám všem děkuji, že jste se vrátily do mé osnovy a tobě, Houslový klíči, za velikou odvahu a ochotu to pro mě udělat.“ Notičky neviděly Wolfiho nikdy šťastnějšího, a tak se ten den rozhodly, že už nikdy se nebudou neposedně ukrývat, i když je to v osnově třeba nebaví. Protože tolik radosti, kolik způsobila hudba, si nedovedete ani představit. Opět měl pod domečkem spoustu obdivovatelů, tanečníků a posluchačů. A všichni měli úsměvy na tváři. Houslový klíč byl opravdu hrdý a pyšný na to, že může být klíčem k tak krásným skladbám toho velice zdatného skladatele Wolfiho.



Obrázek 23: Notový podklad pro administrátorovu ukázkou totožných a rozdílných melodických útvarů.



Obrázek 24: Notový podklad pro administrátorovu hru jednotlivých úloh zaměřujících se na melodickou paměť.

## Pokyny pro vyhodnocování testu

Číselný identifikátor testovaného: \_\_\_\_\_  
(Vkládej hodnocení do těchto pokynů a do individuálního hodnotícího archu)

### A. Pěveckoreprodukční schopnosti

#### Aa. Interpretace rytmu písně

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,
- 1 bod – velmi časté porušení struktury písně,
- 2 body – relativní soulad mezi rytmickou strukturou písně a její reprodukcí je porušen na dvou místech,
- 3 body – relativní soulad mezi rytmickou strukturou písně a její reprodukcí je porušen na jednom místě,
- 4 body – bezchybné rytmické vyjádření písně se spontánním emocionálním prožitkem.

Výsledek dítěte (Aa)	
----------------------	--

#### Ab. Interpretace intonace písně

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,
- 1 bod – velmi časté porušení tonality a struktury písně, zpěv omezen malým tónovým rozsahem v nízké poloze,
- 2 body – pěvecká reprodukce se nepřesně přibližuje melodické linii písně, kterou hrubě porušuje na dvou místech,
- 3 body – relativně intonačně čistý zpěv je porušen v krajních tónech melodie,
- 4 body – intonačně čistý zpěv doprovázený emocionálním prožitkem.

Výsledek dítěte (Ab)	
----------------------	--



### Ac. Celkové hodnocení pěveckoreprodukční schopnosti

Po sečtení bodů Aa a Ab nám vychází součet, dle kterého přiřazujeme k jednomu z následujících kritérií. Je to z toho důvodu, že při pěveckoreprodukčních činnostech intonační a rytmická struktura tvoří neoddělitelnou jednotu, která následovně poukazuje na celkovou úroveň schopnosti.

0 bodů (0 až 1 bod) – Dítě odmítá plnit úkol,

1 bod (2 až 3 body) – výrazně podprůměrná úroveň pěvecké reprodukce,

2 body (4 až 5 bodů) – mírně podprůměrná úroveň pěvecké reprodukce,

3 body (6 až 7 bodů) – mírně nadprůměrná úroveň pěvecké reprodukce,

4 body (8 bodů) – výrazně nadprůměrná úroveň pěvecké reprodukce.

Výsledek bodů Aa + Ab	
Výsledek dítěte (Ac)	

### B. Hudebně sluchové schopnosti

Následující schopnosti hodnotíme dle stejných kritérií. V každé z nich jsou celkem čtyři úkoly, na jejichž správnosti jsou závislá hodnotící kritéria.

#### Ba. Citlivost pro hlasitost

#### Bb. Citlivost pro barvu tónu

#### Bc. Citlivost pro výšku tónu

0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,

1 bod – jeden z úkolů je proveden správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně podprůměrná,

2 body – dva z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně podprůměrná,

3 body – tři z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně nadprůměrná,

4 body – všechny čtyři úkoly jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně nadprůměrná.

Citlivost pro	hlasitost (Ba)	barvu (Bb)	výšku (Bc)
Výsledek dítěte (B)			

### C. Rytmické cítění

#### Ca. Citlivost pro rytmickou pulzaci

0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,

1 bod – pohybové vyjádření rytmické pulzace je kromě dvou taktů hrubě porušované,

2 body – relativní soulad mezi rytmickou pulzací a jejím pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu dvou taktů,

3 body – relativní soulad mezi rytmickou pulzací a jejím pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu jednoho taktu,

4 body – bezchybné vyjádření rytmické pulzace je doprovázeno spontánním emocionálním prožitkem.

Výsledek dítěte (Ca)	
----------------------	--

### **Cb. Citlivost pro metrum**

0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,

1 bod – pohybové vyjádření metra písničky je kromě dvou taktů hrubě porušováno,

2 body – relativní soulad mezi metrem a jeho pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu dvou taktů,

3 body – relativní soulad mezi metrem písničky a jeho pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu jednoho taktu,

4 body – bezchybné vyjádření metra je doprovázeno spontánním emocionálním prožitkem.

Výsledek dítěte (Cb)	
----------------------	--

### **Cc. Citlivost pro rytmus**

0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,

1 bod – rytmická struktura písničky je hrubě porušována, soulad rytmu písničky a pohybového vyjádření se objevuje pouze ve dvou taktech,

2 body – relativní soulad mezi rytmem a jeho pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu dvou taktů,

3 body – relativní soulad mezi rytmem písničky a jeho pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu jednoho taktu,

4 body – bezchybné vyjádření rytmu písničky s přesným pohybovým vyjádřením je doprovázeno spontánním emocionálním prožitkem.

Výsledek dítěte (Cc)	
----------------------	--

### **Cd. Citlivost pro změny tempa**

0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,

1 bod – soulad tempa a pohybového vyjádření se objevuje pouze ve dvou taktech,

2 body – relativní soulad mezi změnami tempa a jejich pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu dvou taktů,

3 body – relativní soulad mezi změnami tempa a jejich pohybovým vyjádřením je porušený jen v průběhu jednoho taktu,

4 body – bezchybné pohybové vyjádření změn tempa je doprovázeno spontánním emocionálním prožitkem.

Výsledek dítěte (Cd)	
----------------------	--

## D. Tonální cítění

### Da. Citlivost pro nedoškálné tóny ve známé písni

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,  
1 bod – tři chybné označení nedoškálných tónů,  
2 body – dvě chybné označení nedoškálných tónů,  
3 body – jedno chybné označení nedoškálných tónů,  
4 body – bezchybné označení nedoškálných tónů.

Výsledek dítěte (Da)	
----------------------	--

### Db. Citlivost pro dokončenost a nedokončenost melodie na tónice

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,  
1 bod – maximálně jeden z úkolů je proveden správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně podprůměrná,  
2 body – dva z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně podprůměrná,  
3 body – tři z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně nadprůměrná,  
4 body – všechny čtyři úkoly jsou provedeny bezchybně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně nadprůměrná.

Výsledek dítěte (Db)	
----------------------	--

## E. Hudební paměť

Následující schopnosti hodnotíme dle stejných kritérií. V každé z nich jsou celkem čtyři úkoly, na jejichž správnosti jsou závislá hodnotící kritéria.

### Ea. Paměť pro rytmus

### Eb. Paměť pro melodii

- 0 bodů – Dítě odmítá plnit úkol,  
1 bod – jeden z úkolů je proveden správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně podprůměrná,  
2 body – dva z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně podprůměrná,  
3 body – tři z úkolů jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako mírně nadprůměrná,  
4 body – všechny čtyři úkoly jsou provedeny správně, a tak je schopnost hodnocena jako výrazně nadprůměrná.

Paměť pro	rytmus (Ea)	melodii (Eb)
Výsledek dítěte (E)		

## Individuální souhrnný hodnotící arch

Hodnotící souhrnný arch slouží k vepsání výsledných získaných bodů v testu hudebnosti pro každé dítě. Administrátor vepíše výsledné hodnoty z pokynů k hodnocení do šedých políček. Takovéto výsledky mohou být dále srovnávány s dalšími jedinci.

Číselný identifikátor dítěte _____	Počet bodů		Počet bodů
<b>A. PĚVECKOREPRODUKČNÍ SCHOPNOSTI</b>		<b>C. RYTMICKÉ CÍTĚNÍ</b>	
Aa. Interpretace rytmu písně		Ca. Citlivost pro rytmickou pulzaci	
Ab. Interpretace intonace písně		Cb. Citlivost pro metrum	
Ac. Celkové hodnocení schopnosti		Cc. Citlivost pro rytmus	
<b>B. HUDEBNĚ SLUCHOVÉ SCHOPNOSTI</b>		Cd. Citlivost pro změny tempa	
Ba. Citlivost pro hlasitost		<b>D. TONÁLNÍ CÍTĚNÍ</b>	
Bb. Citlivost pro barvu tónu		Da. Citlivost pro nedoškálné tóny	
Bc. Citlivost pro výšku tónu		Db. Citlivost pro dokončenost a nedokončenost melodie na tónice	
		<b>E. HUDEBNÍ PAMĚŤ</b>	
		Ea. Paměť pro rytmus	
		Eb. Paměť pro melodii	
<b>BODŮ CELKEM</b> _____			

## Informovaný souhlas rodičů k testování dítěte

Milí rodiče,

jmenuji se Petra Slavíková a jsem studentkou doktorského studia na Univerzitě Karlově pod odborným vedením doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. ([milos.kodejska@pedf.cuni.cz](mailto:milos.kodejska@pedf.cuni.cz)).

Název mé disertační práce je Dětská hudební tvořivost v předškolním věku v kontextu pedagogické kreativity. Ráda bych proto aplikovala test obecné hudebnosti určeného pro děti ve věku od 4 do 6 let, která, se domnívám, s hudební tvořivostí souvisí. Doufám, že výzkumná zjištění přispějí k objevení nových možností a přístupů k rozvoji dětské hudební tvořivosti.

Metodou výzkumu je test ve formě pohádky, který zabere přibližně 30 minut. Testování bude probíhat individuálně v nerušené místnosti a bude nahráváno audio-vizuální technikou.

Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a je možné z něj v jakékoli fázi odstoupit. Rozhodnutí neúčastnit se či nesplnit některé z úloh budu plně respektovat.

Osobní údaje budou uchovávány bezpečně a odděleně od nahrávky a výsledků testování. Nahrávka i výsledky testu budou označeny číslicemi namísto jménem. Žádný zaznamenaný materiál nebude zveřejněn ani citován bez souhlasu rodičů.

Nahrávka i výsledky testování budou důvěrně uchovávány na univerzitou poskytovaném úložišti Google Drive po dobu deseti let, než budou vymazány. Toto období může být prodlouženo, pokud se zjištění ukáží jako užitečná pro budoucí publikované práce.

Výsledky testování budou součástí disertační práce a mohou být použity ve výzkumných pracích, publikacích a veřejných prezentacích.

Pokud budete souhlasit s účastí vašeho dítěte, budu vám velmi vděčná a prosím o písemné potvrzení níže. Obdržíte ode mě kopii informovaného souhlasu.

Pokud budete mít jakékoli dotazy nebo připomínky, neváhejte mě kontaktovat.

Mockrát vám děkuji za váš čas.

Petra Slavíková

[petra.slavikova@student.pedf.cuni.cz](mailto:petra.slavikova@student.pedf.cuni.cz)

## Souhlas s testováním

	Ano	Ne
Četl/a jsem informace o výzkumném projektu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Souhlasím s účastí mého dítěte v tomto výzkumném projektu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím tomu, že účast je dobrovolná a že je možné z výzkumu odstoupit v jakékoli fázi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávám souhlas s nahráváním testování dítěte audio-vizuální technikou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím, že je výzkum anonymní, a že osobní údaje nebudou identifikovatelné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím, že informace budou uchovávány na bezpečném úložišti Google Drive Univerzity Karlovy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávám povolení k využití výsledků testování v disertační práci, příspěvcích, publikacích a veřejné prezentaci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávám povolení prodloužit dobu uchování informací, pokud se ukáže, že jsou zjištění výzkumu užitečná pro budoucí publikování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rád/a bych elektronicky obdržel/a nahrávku z testování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jméno rodiče (VELKÝMI PÍSMENY):

---

Jméno dítěte (VELKÝMI PÍSMENY):

---

Podpis rodiče:

---

Emailová adresa rodiče:

---

Datum:

---

Podpis výzkumníka:

---

Datum:

---

## **Použitá literatura**

KODEJŠKA, M. *Vnitřní a vnější činitelé hudebnosti v předškolním věku*. Kandidátská práce. Praha: 1988.

KAŠČÁKOVÁ, L. *Výskum rozvoja hudobnosti detí predškolského veku v podmienkach školskej a rodinnej výchovy*. Disertační práce. Prešov: 2016.

### **Příloha 3: Rozvrh lekcí experimentálního vyučování**

[illegible]



#### **Příloha 4: Dotazník pro rodiče**

Milí rodiče,

jmenuji se Petra Slavíková (petra.slavikova@student.pedf.cuni.cz) a jsem studentkou doktorského studia na Univerzitě Karlově v oboru Hudební teorie a pedagogika pod odborným vedením doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. (milos.kodejska@pedf.cuni.cz). Ve výzkumu se věnuji dětské hudební tvořivosti u dětí předškolního věku. Proto bych ráda požádala také Vás o Váš pohled jako dospělých trávících s Vaším dítětem většinu veškerého času. Děkuji Vám za Vaše odpovědi a Váš čas.

Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a je možné z něj v jakékoli fázi odstoupit. Rozhodnutí neúčastnit se či nesplnit některé z úloh budu plně respektovat.

Osobní údaje budou uchovávány bezpečně a nebudou nikde zveřejňovány. Výsledky dotazníku budou označeny číslicemi a nebude Vás ani Vaše dítě možné nijak identifikovat. Žádný zaznamenaný materiál nebude zveřejněn ani citován bez Vašeho souhlasu.

Výsledky dotazníku budou důvěrně uchovávány na zabezpečeném univerzitou poskytovaném úložišti Google Drive po dobu deseti let, než budou vymazány. Toto období může být prodlouženo, pokud se zjištění ukáže jako užitečná pro budoucí publikované práce.

Výsledky výzkumu budou součástí disertační práce a mohou být použity i v dalších výzkumných pracích, publikacích a odborných prezentacích.

Pokud budete souhlasit s účastí, budu Vám velmi vděčná a prosím o potvrzení níže.

Pokud budete mít jakékoli dotazy, nejasnosti nebo připomínky, neváhejte mě kontaktovat (viz výše).

Četl/a jsem informace o výzkumném projektu:

☐ Ano

☐ Ne

Souhlasím s účastí v tomto výzkumném šetření:

☐ Ano

☐ Ne

Rozumím tomu, že účast je dobrovolná a že je možné z výzkumu odstoupit v jakékoli fázi?

☐ Ano

☐ Ne

Rozumím, že informace budou uchovávány na bezpečném úložišti Google Drive Univerzity Karlovy?

☐ Ano

☐ Ne

Dávám povolení k využití výsledků šetření v disertační práci, příspěvcích, publikacích a veřejné prezentaci?

☐ Ano

☐ Ne

Dávám povolení prodloužit dobu uchování informací, pokud se ukáže, že jsou zjištění výzkumu užitečná pro budoucí publikování?

☐ Ano

☐ Ne

#### A. Identifikační otázky

a. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů:

Matky:	_____	Základní	1
Otce:	_____	Učební obor	2
		Středoškolské	3
		Vyšší odborné	4
		Vysokoškolské (Bc)	5
		Vysokoškolské (Mgr)	6
		Akademické (PhD)	7

b. Sdílí dítě společnou domácnost s oběma rodiči?

☐ Ano 1

☐ Ne 0

c. Sdílí dítě domácnost s prarodiči?

☐ Ano 1

☐ Ne 0

d. Kolik má dítě sourozenců? \_\_\_\_\_

e. Kolikáté je v pořadí? \_\_\_\_\_

## B. Kontakt rodiny s hudbou

a. Kteří členové rodiny umí zpívat?

<input type="checkbox"/> Matka	M
<input type="checkbox"/> Otec	O
<input type="checkbox"/> Sourozenci	S
<input type="checkbox"/> Prarodiče	P
<input type="checkbox"/> Nikdo	-

b. Kteří členové rodiny umí hrát na hudební nástroj? Popř. na jaký?

<input type="checkbox"/> Matka	_____	M
<input type="checkbox"/> Otec	_____	O
<input type="checkbox"/> Sourozenci	_____	S
<input type="checkbox"/> Prarodiče	_____	P
<input type="checkbox"/> Nikdo		-

B – Buben, D – Dřívka, F – Flétna, FH – Foukací harmonika, H – Housle, KL – Klavír, KO – Kontrabas, KR – Klarinet, KV – Klávesy, KY – Kytara, M – Mandolína, OI – Orffův instrumentář, TA – Tamburína, TR – Triangl, U – Ukulele, VA – Varhany, VI – Viola, X – Xylofon

c. Zpíváte doma?

Matka: <input type="checkbox"/> Často	Otec: <input type="checkbox"/> Často	2
<input type="checkbox"/> Občas	<input type="checkbox"/> Občas	1
<input type="checkbox"/> Zřídka	<input type="checkbox"/> Zřídka	0

d. Jak byste ohodnotili vaši kvalitu zpěvu?

Matka: <input type="checkbox"/> Dobrá	Otec: <input type="checkbox"/> Dobrá	2
<input type="checkbox"/> Méně dobrá	<input type="checkbox"/> Méně dobrá	1

e. Jaký hudební žánr zní ve vaší rodině nejčastěji?

- |   |    |
|---|----|
| <input type="checkbox"/> Klasická (vážná) hudba   | K  |
| <input type="checkbox"/> Lidová (folklór)   | L  |
| <input type="checkbox"/> Dechová  | D  |
| <input type="checkbox"/> Jazz   | J  |
| <input type="checkbox"/> Rock a pop   | RP |
| <input type="checkbox"/> Taneční hudba  | T  |
| <input type="checkbox"/> Jiná (hip-hop, country, populární taneční, folk atd.); Jaká? _____ |    |

HH, C, PT, F

f. Z jakých přístrojů hudbu posloucháte (označte ty tři, které používáte nejčastěji)?

- |   |    |
|---|----|
| <input type="checkbox"/> Mobil                  | M  |
| <input type="checkbox"/> Tablet                 | T  |
| <input type="checkbox"/> Počítač                | PC |
| <input type="checkbox"/> Mp3 přehrávač          | MP |
| <input type="checkbox"/> Televize               | TV |
| <input type="checkbox"/> Rádio                  | R  |
| <input type="checkbox"/> Kazetové/CD přehrávače | PŘ |
| <input type="checkbox"/> Gramofon               | G  |
| <input type="checkbox"/> Jiný; Jaký? _____      |    |

g. Jak často navštěvujete hudební události (např. koncerty, opery, muzikály)?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Často (1 za měsíc)    | 2 |
| <input type="checkbox"/> Občas (1 za půl roku) | 1 |
| <input type="checkbox"/> Zřídka                | 0 |

### C. Stimulační funkce rodičů

a. Navštěvujete hudební události (např. koncerty, opery, muzikály) s dítětem?

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Ano, často | 2 |
| <input type="checkbox"/> Občas      | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne         | 0 |

b. Zpíváte doma společně s dítětem?

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Ano | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne  | 0 |

c. Zpíváte doma písničky, které se dítě naučilo v mateřské škole (popř. v hudebním kroužku)?

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Ano | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne  | 0 |

d. Mluvíte s dítětem o tom, proč se vám písnička či skladba líbí či nelíbí, popř. jaké ve vás vyvolává pocity?

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Ano | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne  | 0 |

e. Tančíte doma společně s dítětem?

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Ano | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne  | 0 |

f. Posloucháte společně nějaké písničky, skladby?

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Ano | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne  | 0 |

g. Hrajete doma společně s dítětem na nějaké hudební nástroje?

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Ano | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne  | 0 |

h. Vlastní vaše dítě nějaký dětský hudební nástroj nebo klasický hudební nástroj?

- |                               |             |   |
|-------------------------------|-------------|---|
| <input type="checkbox"/> Ano: | Jaký? _____ | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne   |             | 0 |

B – Buben, D – Dřívka, F – Flétna, FH – Foukací harmonika, H – Housle, KL – Klavír, KO – Kontrabas, KR – Klarinet, KV – Klávesy, KY – Kytara, M – Mandolína, OI – Orffův instrumentář, TA – Tamburína, TR – Triangl, U – Ukulele, VA – Varhany, VI – Viola, X – Xylofon

i. Učíte vy (nebo lektor) hrát dítě na hudební nástroj?

- |                               |  |   |
|-------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ano: | <input type="checkbox"/> Rodič                           | 2 |
|                               | <input type="checkbox"/> Lektor, učitel v ZUŠ, DDM apod. | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne   |  | 0 |

j. Navštěvuje dítě...

- |  |   |
|--|---|
| ○ hudební přípravku pro předškolní děti v hudební škole (ZUŠ)?   |   |
| <input type="checkbox"/> Ano   | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne  | 0 |
| ○ hudební kroužek pro děti předškolního věku v hudební škole (např. zpěv, hra na nástroj)?               |   |
| <input type="checkbox"/> Ano   | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne  | 0 |
| ○ jinou formu hudebního vzdělávání (např. soukromý učitel, baletní kroužek, hudební kroužek v MŠ, DDM?)? |   |
| <input type="checkbox"/> Ano   | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne  | 0 |

k. Plánujete podporovat dítě v hudebním vzdělávání v budoucnosti?

- |                               |  |   |
|-------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ano: |  | 1 |
|                               | V jaké oblasti?                            |   |
|                               | <input type="checkbox"/> Zpěv              | Z |
|                               | <input type="checkbox"/> Hra na nástroj    | H |
|                               | <input type="checkbox"/> Tanec             | T |
|                               | <input type="checkbox"/> Jiné; Jaké? _____ | J |
| <input type="checkbox"/> Ne   |  | 0 |

#### D. Hudební tvořivost v rodině

a. Vytváříte si někdy vlastní slova k melodii nebo vytváříte vlastní písničky?

- |                                     |                                    |                                    |   |
|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|
| Matka: <input type="checkbox"/> Ano | Otec: <input type="checkbox"/> Ano | Dítě: <input type="checkbox"/> Ano | 1 |
| <input type="checkbox"/> Ne         | <input type="checkbox"/> Ne        | <input type="checkbox"/> Ne        | 0 |

b. Když někdy zapomenete část písničky, domýšlíte si ji podle svého nebo se snažíte vzpomenout na původní verzi?

Matka:	<input type="checkbox"/> Domýšlí	Otec:	<input type="checkbox"/> Domýšlí	Dítě:	<input type="checkbox"/> Domýšlí	1
	<input type="checkbox"/> Vzpomíná		<input type="checkbox"/> Vzpomíná		<input type="checkbox"/> Vzpomíná	0

c. Improvizujete někdy při tanci nebo si vymýšlíte nějaké neobvyklé pohyby/kombinace?

Matka:	<input type="checkbox"/> Ano	Otec:	<input type="checkbox"/> Ano	Dítě:	<input type="checkbox"/> Ano	1
	<input type="checkbox"/> Ne		<input type="checkbox"/> Ne		<input type="checkbox"/> Ne	0

d. Improvizujete někdy při hře na hudební nástroje (dětské, klasické) nebo vytváříte vlastní melodie, skladby?

Matka:	<input type="checkbox"/> Ano	Otec:	<input type="checkbox"/> Ano	Dítě:	<input type="checkbox"/> Ano	1
	<input type="checkbox"/> Ne		<input type="checkbox"/> Ne		<input type="checkbox"/> Ne	0

e. Podporujete hudební tvořivost (improvizaci, komponování) u dítěte záměrně?

<input type="checkbox"/> Ano	1
<input type="checkbox"/> Ne	0

f. Jak reagujete na to, když dítě samo něco hudebního vytvoří?

## **Závěr**

Srdečně Vám děkuji za vyplnění dotazníku. Jsem Vám opravdu velmi vděčná. Pokud máte jakékoli připomínky, podněty, pochybnosti či návrhy k tomuto dotazníku, prosím vepište je níže. Děkuji! \_\_\_\_\_

## **Příloha 5: Dotazník pro pedagogy**

Milé paní učitelky, milí učitelé,

jmenuji se Petra Slavíková (petra.slavikova@student.pedf.cuni.cz) a jsem studentkou doktorského studia na Univerzitě Karlově v oboru Hudební teorie a pedagogika pod odborným vedením doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. (milos.kodejska@pedf.cuni.cz). Ve výzkumu se věnuji dětské hudební tvořivosti u dětí předškolního věku v kontextu pedagogické tvořivosti. Proto bych ráda požádala také Vás o Váš pohled – osob trávících s dětmi velkou část všedních dní. Dotazník je rozdělen do sekcí: Identifikační otázky, Tvořivé učení, Tvořivé vyučování, Výuka k tvořivosti, Já jako hudebně tvořivý(á) učitel(ka), Hudební tvořivost dětí ve volné hře a Hudební tvořivost dětí v řízených hudebních chvílkách. Dotazník by Vám neměl zabrat více než 20 minut.

Předem děkuji za Vaše odpovědi a Váš čas.

Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a je možné z něj v jakékoli fázi odstoupit. Rozhodnutí neúčastnit se či nesplnit některé z úloh budu plně respektovat.

Osobní údaje budou uchovávány bezpečně a nebudou nikde zveřejňovány. Výsledky výzkumného šetření budou označeny číslicemi a nebude Vás možné nijak identifikovat. Žádný zaznamenaný materiál nebude zveřejněn ani citován bez Vašeho souhlasu.

Výsledky šetření budou důvěrně uchovávány na zabezpečeném univerzitou poskytovaném úložišti Google Drive po dobu deseti let, než budou vymazány. Toto období může být prodlouženo, pokud se zjištění ukáží jako užitečná pro budoucí publikované práce.

Výsledky výzkumu budou součástí disertační práce a mohou být použity i v dalších výzkumných pracích, publikacích a odborných prezentacích.

Pokud budete souhlasit s účastí, budu Vám velmi vděčná a prosím o potvrzení níže.

Pokud budete mít jakékoli dotazy, nejasnosti nebo připomínky, neváhejte mě kontaktovat na emailové adrese (viz výše).

Četl/a jsem informace o výzkumném projektu v úvodu?

☐ Ano

☐ Ne

Souhlasím s účastí v tomto výzkumném šetření?

☐ Ano

☐ Ne



Rozumím tomu, že účast je dobrovolná a že je možné z výzkumu odstoupit v jakékoli fázi?

☐ Ano

☐ Ne

Rozumím, že je výzkum anonymní, a že osobní údaje nebudou identifikovatelné?

☐ Ano

☐ Ne

Rozumím, že informace budou uchovávány na bezpečném úložišti Google Drive Univerzity Karlovy?

☐ Ano

☐ Ne

Dávám povolení k využití výsledků šetření v disertační práci, příspěvcích, publikacích a veřejné prezentaci?

☐ Ano

☐ Ne

Dávám povolení prodloužit dobu uchování informací, pokud se ukáže, že jsou zjištění výzkumu užitečná pro budoucí publikování?

☐ Ano

☐ Ne

## **A. Identifikační otázky**

### **Kódování**

a. Jaké je Vaše pohlaví?

☐ Žena 1

☐ Muž 2

b. Kolik Vám je let? \_\_\_\_\_

c. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

☐ Středoškolské s maturitou 1

☐ Vyšší odborné 2

☐ Vysokoškolské bakalářské 3

☐ Vysokoškolské magisterské 4

☐ Doktorské 5

d. Kolik let máte pedagogické praxe v mateřské škole? \_\_\_\_\_

e. V jakém kraji pracujete? \_\_\_\_\_

f. V jakém sektoru pracujete?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Státní školství   | 1 |
| <input type="checkbox"/> Soukromé školství | 2 |
| <input type="checkbox"/> Církevní          | 3 |
| <input type="checkbox"/> Jiný; jaký? _____ |   |

g. Jak velká je Vaše mateřská škola (kolikatřídni)? \_\_\_\_\_

h. Mateřská škola se nachází...

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> ve městě. | 1 |
| <input type="checkbox"/> na vsi.   | 2 |

## B. Tvořivé učení

a. V mé třídě mají děti často možnost výběru (např. co budou dělat, jaký obrázek si zvolí).

- |                 |                          |                          |                          |                          |                          |                   |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Zcela souhlasím | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Zcela nesouhlasím |
|                 | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                   |

b. Děti mají možnost výběru velkého množství rozmanitých her, hraček a materiálů.

- |                 |                          |                          |                          |                          |                          |                   |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Zcela souhlasím | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Zcela nesouhlasím |
|                 | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                   |

c. V mé třídě převažují hračky podporující tvořivost (např. stavebnice) nad hotovými hračkami (např. auto na ovládání).

- |                 |                          |                          |                          |                          |                          |                   |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Zcela souhlasím | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Zcela nesouhlasím |
|                 | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                   |

d. Děti v mé třídě se učí činností a praktickou a smyslovou zkušeností.

- |                 |                          |                          |                          |                          |                          |                   |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Zcela souhlasím | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Zcela nesouhlasím |
|                 | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                   |

e. Do výuky zařazuji úkoly na spolupráci ve dvojicích či malých skupinkách.

- |                 |                          |                          |                          |                          |                          |                   |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Zcela souhlasím | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Zcela nesouhlasím |
|                 | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                   |

f. Děti z mé třídy se setkávají i s dalšími dětmi (ze základní školy, spřátelené mateřské školy, na kroužku plavání apod.)

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

g. Děti mají možnost spolupráce s různými institucemi (např. hasiči, knihovna, galerie) kvůli zprostředkování poznatků z mnoha oblastí.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

### C. Tvořivé vyučování

a. Rok, co rok používám nové materiály a témata pro výuku.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

b. Moje výuka není obvykle stejná; dalo by se říci, že stereotypní a rutinní.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

c. Na výuku se systematicky připravuji a plánuji ji.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

d. Hledám nové metody a přístupy pro mou práci (např. v knihách, na internetu) a aplikuji je do výuky.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

d<sup>+</sup>. Z jakých webů, knih, metodik se nejčastěji inspiruji? \_\_\_\_\_

e. Vytvářím si vlastní didaktické pomůcky a hry pro výuku.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

e<sup>+</sup>. Jaké například? \_\_\_\_\_

f. Při výuce jednoho tématu pracuji se škálou rozmanitých zdrojů (např. encyklopedie, videa, lidové písně, exkurze).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

g. Využívám kulturní, jazykové a individuální odlišnosti jednotlivých dětí k obohacení a náhledu na problém z různých úhlů pohledů.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

h. Téma, kterému se věnujeme, dětem objasňuji v rozmanitých souvislostech, v propojení s nejrůznějšími obory a z různých úhlů pohledu.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

#### **D. Výuka k tvořivosti**

a. V mé třídě panuje atmosféra důvěry a pohody.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

b. V mé třídě máme dobré vztahy: děti mezi sebou, učitelky mezi sebou, my k dětem a oni k nám.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

c. Děti v mé třídě nemají obavy dělat chyby.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

d. Čas na řízenou a volnou hru je v mé třídě vyrovnaný.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

d<sup>+</sup>. Pokud ne, který převažuje? \_\_\_\_\_

e. Cíleně probouzím zvědavost a prohlubuji vnímavost dětí.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

f. Vedu děti k citlivému a konstruktivnímu hodnocení tvořivých nápadů svých i svých kamarádů.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

g. Nasazuji dětem „brouka do hlavy“ nebo vymýšlím situace, které vyžadují neobvyklá řešení.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

h. Probouzím smělost a zdravou sebedůvěru dětí v souvislosti s experimentováním a hledáním neobvyklých řešení.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

ch. Hledám s dětmi spíše vícero řešení nějakého problému, než abychom se uchýlovali k jednomu jednostrannému nebo stereotypnímu řešení.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

i. Podporuji děti v zaznamenávání či v další práci s jejich neobvyklými nápady.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

j. Dávám dětem prostor pro objevování, manipulování, zkoumání a experimentování (např. odvážné míchání barev, zkoumání fyzikálních zákonů, improvizace při zpěvu).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

k. Kladu převážně otázky vyžadující vyžadující „správnou“ odpověď (např. Můžu si v zimě obléknout plavky, když jdeme na hřiště? Kde bydlíš? Je na obrázku vlk?).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

l. Kladu dětem hypotetické otázky (např. Co by se stalo, kdyby...? Co bys dělal, kdyby...?).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

m. Oceňuji více tvořivé myšlení než reprodukci vědomostí.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

**E. Já jako hudebně tvořivý(á) učitel(ka)**

a. Považuji se za tvořivého(ou) učitele(ku).

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

a<sup>+</sup>. Proč si to myslíte? \_\_\_\_\_

b. Považuji se za hudebně zdatného(ou) učitele(ku).

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

b<sup>+</sup>. Proč si to myslíte? \_\_\_\_\_

c. Považuji se za hudebně tvořivého(ou) učitele(ku).

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

c<sup>+</sup>. Proč si to myslíte? \_\_\_\_\_

d. Můj vlastní rozvoj hudební tvořivosti (improvizace, komponování) byl součástí studia (na střední pedagogické škole, na vysoké škole).

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

e. Považuji se za flexibilní(ho) učitele(ku) (snadno přizpůsobím výuku náhlým změnám).

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

f. Baví mě má práce.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

g. Na pracovišti máme dobré vztahy a příjemnou atmosféru podporující tvořivý přístup pedagogů.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

h. Rád(a) se učím novým věcem vztahujícím se k mé práci.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

ch. Znáám základy hudební nauky a didaktiky hudební výchovy.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

i. Ve volném čase se věnuji rozvoji svých hudebních schopností a dovedností (např. hraji v kapele, zpívám ve sboru).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

j. Ve školce dětem hodně zpívám.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

k. Hraji ve školce dětem na hudební nástroj.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

k<sup>+</sup>. Pokud ano, na jaký hudební nástroj? \_\_\_\_\_

l. Dokážu improvizovat při zpěvu (např. vytvářením nebo přetvářením textu či melodie).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

m. Dokážu improvizovat při hře na hudební nástroj (např. předehtu, druhý hlas).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

n. Dokážu improvizovat v tanci, hudebně pohybovém projevu.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

o. Dokážu komponovat (vytvořit a zapsat do not) jednoduché písničky či skladby.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

## F. Hudební tvořivost dětí ve volné hře

a. V mé třídě děti spontánně přetváří či vytváří vlastní písničky (textově, melodicky; nebo mění tempo, dynamiku, výšku).

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

b. V mé třídě mají děti snadno přístupné dětské hudební nástroje v hudebním koutku, košíku.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

b<sup>+</sup>. Jaké dětské hudební nástroje konkrétně mají děti k dispozici? \_\_\_\_\_

c. V mé třídě si děti půjčují dětské hudební nástroje a spontánně improvizují.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

d. V mé třídě půjčuji dětem za smluvených podmínek i klasické hudební nástroje (např. klavír, flétnu, kytaru) ke spontánní improvizaci.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

d<sup>+</sup>. Jaké klasické hudební nástroje konkrétně mají děti k dispozici? \_\_\_\_\_

e. V mé třídě děti vytváří skladbičky, které se následně snaží i zapsat, zakreslit (např. barevně, puntíky, čárkami).

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

f. V mé třídě děti vymýšlí vlastní tanečky.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

g. Cíleně a záměrně podporuji děti v hudebně tvořivém projevu během volné hry.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	



g<sup>+</sup>. Jak reaguji na to, když děti něco sami hudebního vytvoří nebo přetvoří? \_\_\_\_\_

### **G. Hudební tvořivost dětí v řízených hudebních chvílích:**

a. V řízených hudebních chvílích dávám úmyslně také prostor improvizaci.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

b. V řízených hudebních chvílích dávám úmyslně také prostor elementárnímu komponování (zápis vytvořené skladby – znázornění čárkami, puntíky, barvami).

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

c. Společně s dětmi melodicky zhudebňuji slova, sousloví nebo krátká říkadla.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

d. Vyhledávám s dětmi slova k zadanému rytmu, která by do něj seděla.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

e. Nechávám děti dokončovat rytmické nebo melodické závěti (závěrečný rytmus, poslední tóny).

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

f. Hraji s dětmi hru na otázku a odpověď (rytmickou nebo melodickou: Zpěvním hlasem kladu otázku a děti zpěvně odpoví, např. Jak se dneska máš? – Dobře.)

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

g. Při pěveckých činnostech společně přetváříme texty, dynamiku (silně, slabě), tempo (rychle, pomalu), nebo melodii známých písní.

Zcela souhlasím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zcela nesouhlasím
	1	2	3	4	5	

h. Hraji si s dětmi s tóny, které už zvládnou zazpívat; obměňujeme jejich pořadí a různě je kombinujeme (např. umí zpívat v tónovém prostoru f-h, zpěvně je tedy kombinujeme a-f, f-a, a-h-a-f apod.)

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

ch. S dětmi v rámci řízených hudebních chvil také pohybově improvizuji. Děti tak vytvářejí vlastní pohyby, tanečky nebo sestavy na krátkou píseň.

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

i. Děti se ptám, jaký z dětských hudebních nástrojů by vybraly pro některou ze situací (např. výbuch sopky – činely) nebo naopak, co jim připomíná zvuk hraný na konkrétní nástroj (např. triangl – Vánoce).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

j. Dětské hudební nástroje používám s dětmi také ke kolektivní improvizaci (např. Příchod a odchod bouřky: jemně prší – jemné údery na dřívka, leje – přidají se dřevěné bloky, hrom – činely, bouřka i déšť ustává – zeslabení až do úplného ticha).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

k. Při hudebně poslechových činnostech pouštím více skladeb tematicky souvisejících, avšak různých žánrů a kontextů nebo naopak jednu píseň nazpívanou různými interprety (zpěváky, hudebními skupinami).

Zcela souhlasím ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Zcela nesouhlasím  
1 2 3 4 5

### H<sup>+</sup>. Doplnující

a<sup>+</sup>. Jakým jiným nezmíněným způsobem rozvíjíte hudební tvořivost? \_\_\_\_\_

b<sup>+</sup>. Jaké je Vaše stanovisko k dětské hudební tvořivosti? Co si o ní myslíte? \_\_\_\_\_

c<sup>+</sup>. Jaké je Vaše stanovisko k pedagogické tvořivosti? Co si o ní myslíte? \_\_\_\_\_

### Závěr

Srdečně Vám děkuji za vyplnění dotazníku. Jsem Vám opravdu velmi vděčná. Pokud máte jakékoli připomínky, podněty, pochybnosti či návrhy k tomuto dotazníku, prosím vepište je níže. Děkuji! \_\_\_\_\_

## **Příloha 6: Rozhovor s pedagogy**

### **Informovaný souhlas k rozhovorům**

Milé učitelky, milí učitelé,

jmenuji se Petra Slavíková a jsem studentkou doktorského studia na Univerzitě Karlově pod odborným vedením doc. PaedDr. Miloše Kodejšky, CSc. ([milos.kodejska@pedf.cuni.cz](mailto:milos.kodejska@pedf.cuni.cz)).

Název mé disertační práce je Dětská hudební tvořivost v předškolním věku v kontextu pedagogické kreativity. Součástí mého výzkumného projektu jsou rozhovory s pedagogy mateřských škol, ve kterých bych ráda zjistila, jak podporují dětskou hudební tvořivost a jaké metody, techniky či pomůcky využívají. Doufám, že zjištění přispějí k objevení možností a přístupů k rozvoji dětské hudební tvořivosti.

Metodou výzkumu je polostrukturovaný rozhovor, který bude nahráván na diktafon. Neměl by trvat déle než 45–60 minut.

Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a je možné z něj v jakékoli fázi odstoupit. Rozhodnutí neúčastnit se či nezodpovědět některé z otázek budu respektovat a nebudou z něj plynout žádné následky.

Osobní údaje budou uchovávány bezpečně a odděleně přepsaného textu rozhovoru. Přepsaný text i audio nahrávka rozhovoru budou označeny číslicemi namísto jménem. Pokud budu uvádět jakoukoli citaci z rozhovoru, bude zcela anonymní. Žádný zaznamenaný materiál nebude zveřejněn ani citován bez souhlasu účastníka.

Nahrávka rozhovoru i jejich přepisy budou důvěrně uchovávány na univerzitou poskytovaném úložišti Google Drive po dobu deseti let, než budou vymazány. Toto období může být prodlouženo, pokud se zjištění ukáží jako užitečná pro budoucí publikované práce.

Přepisy rozhovorů a jejich analýza bude součástí disertační práce a může být použita ve výzkumných pracích, publikacích a veřejných prezentacích. Přepis rozhovoru vám zašlu v elektronické verzi a vy budete moci provést jakékoli změny.

Pokud byste byli rádi součástí mého projektu, budu vám velmi vděčná a prosím o písemné potvrzení níže. Obdržíte ode mě kopii informovaného souhlasu.

Pokud budete mít jakékoli dotazy nebo připomínky, neváhejte mě kontaktovat.

Mockrát vám děkuji za váš čas.

Petra Slavíková

[petra.slavikova@student.pedf.cuni.cz](mailto:petra.slavikova@student.pedf.cuni.cz)

## Souhlas s rozhovorem

	Ano	Ne
Četl/a jsem informace o výzkumném projektu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím tomu, že moje účast je dobrovolná a že mohu z výzkumu odstoupit v jakékoli fázi, a to bez následků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávám souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím, že je výzkum anonymní, a že osobní údaje nebudou identifikovatelné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rozumím, že informace budou uchovávány na bezpečném úložišti Google Drive Univerzity Karlovy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávám povolení k anonymní citaci mých komentářů v disertační práci, příspěvcích, publikacích a veřejné prezentaci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dávám povolení prodloužit dobu uchování informací, pokud se ukáže, že jsou zjištění výzkumu užitečná pro budoucí publikování.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rád/a bych obdržel/a elektronickou verzi přepisu rozhovoru.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jméno účastníka (VELKÝMI PÍSMENY): \_\_\_\_\_

Účastníkův podpis: \_\_\_\_\_

Emailová adresa: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis výzkumníka: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Věk:

Pohlaví:

### **A. Práce v mateřské škole (dále MŠ)**

1. Kolik let praxe máte ve vzdělávacích institucích celkem?
  - a. Měl/a jste v minulosti jinou práci?
  - b. Proč sis vybral/a právě učitelské povolání?
  - c. Změnil/a jsi MŠ v minulosti? Z jakého důvodu?
2. Máte rád/a svou práci?
  - a. Jste spokojený/á? Proč?
3. Řekněte mi něco o MŠ, kde pracujete.
  - a. Učíte v soukromém nebo státním sektoru? Proč?
  - b. Je v něčem specifická? Neobvyklá? Na něco zaměřená?
4. Máte rád/a mateřskou školu, v níž pracujete? Proč?
  - a. Cítíte podporu od Vašeho zaměstnavatele/kolegů/rodičů?
  - b. Jaký máte vztah se zaměstnanci?
  - c. Jak Vaši kolegové vnímají hudební vzdělávání v MŠ?

### **B. Hudební chvílky**

1. Povězte mi o hudebních chvílkách v MŠ.
  - a. Jak jsou organizovány?
  - b. Kolik dětí se jich účastní?
  - c. Jak probíhají řízené činnosti? Mají nějakou strukturu?
  - d. Co používáte za materiály, pomůcky a hudební nástroje?
  - e. Jak byste popsal/a váš vzdělávací styl nebo chování při hudebních chvílkách?
2. Jak se připravujete na tuto výuku?
  - a. Plánujete ji systematicky?
  - b. Jaký máte systém přípravy?
  - c. Držíte se přesně plánu nebo se přizpůsobujete aktuálním podmínkám?
  - d. Připravujete prostředí třídy na to, aby děti ovlivňovalo nepřímo? Mohou si materiály a nástroje brát sami za určitých podmínek (např. respekt k pravidlům při zacházení s nimi).
  - e. Jaké zdroje používáte pro výuku hudební výchovy (nástroje, knihy, CD, internet)?
3. Na co se nejvíce soustředíte v hudebních chvílkách?
  - a. Co se snažíte rozvíjet nejvíce? Jaký je Váš dlouhodobý cíl rozvoje u dětí (užívat si hudbu, naučit děti hrát na nástroj, rozvoj zpěvu, poslechu apod.)?
  - b. Soustředíte se na rozvoj všech hudebních schopností (tonální, rytmické, harmonické cítění, hudební tvořivost, představivost apod.)? Proč?

### **C. Dětská hudební tvořivost**

1. Soustředíte se také někdy na rozvoj hudební tvořivosti (např. vymýšlení textu k melodii, vymýšlení melodie k textu, zpívaná otázka a odpověď, melodizace říkadla (na dvou tónech e-g), pohybová improvizace na poslechovou skladbu, výtvarné vyjádření poslechu, spontánní hra na hudební nástroje, grafický zápis hry na nástroj (barvy, písmenka) apod.)

- a. Snažíte se rozvíjet hudební tvořivost záměrně?
  - b. Proč ne/podporujete hudební tvořivost u dětí?
  - c. Jak (pochvalou, možnost sebevyjádření, nabídkou hudebních nástrojů apod.)?
  - d. Zahrnujete ji také do řízených činností? Pokud ano, jakým způsobem?
2. Je ve Vaší třídě prostor pro spontánní hudební tvořivost?
- a. Jak se na to připravujete?
  - b. Jaké tvořivé přístupy, metody, techniky a postupy zahrnujete do hudebně tvořivých činností?
3. Jak motivujete/podporujete děti tvořit dělat něco hudebně tvořivého?
- a. Proč (ne)? Jak?
  - b. Co mají děti nejraději?
  - c. Co myslíte, že funguje nejefektivněji?
  - d. Pociťujete vliv hudební tvořivosti na sociální rozvoj dětí?

#### **D. Hudební schopnosti učitele**

1. Považujete se za hudební osobu/učitele?
- a. Proč si to myslíte?
  - b. Jste více učitelem/kou nebo hudebníkem/nicí?
  - c. Jaké jsou Vaše největší přednosti a slabosti jako učitele/ky či hudebníka/nice?
  - d. Jak se projevují (ve Vaší třídě)?
2. Považujete se za hudebně tvořivou osobu/učitele (např. vytvoříte druhý hlas, předeheru a dohru na nástroj, zmelodizujete říkadlo a básničky pro potřeby třídy, dokážete vymyslet jinou melodii u známé písně, vymyslet text k melodii, vymyslet taneček k poslechu, vymyslíte jednoduchou píseň a zahrajete ji na nástroj apod.)?
- a. Proč si to myslíte?
  - b. Jak se to projevuje (ve Vaší třídě)?
3. Rozvíjíte své hudební schopnosti ve volném čase?
- a. Jak? Jak často? Co? Proč?
  - b. Kde hledáte inspiraci a nové nápady pro výuku hudebních chvil?

#### **E. Vzdělávání učitelů**

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oboru?
- a. Byl/a jste spokojená s Vaším studiem? Proč (ne)?
  - b. Studoval/a byste rád/a v budoucnosti? Proč (ne)? A co?
2. Cítíte se připraveni pro to být učitelem hudební výchovy z Vašeho studia?
- a. Proč (ne)?
  - b. Co Vám chybí?
  - c. Máte nějaký kurz nebo jiné neformální vzdělání v oblasti hudební výchovy?
  - d. Účastnil/a jste se nějakých hudebních lekcí (např. učil/a jste se hrát na nástroj, do sboru)?
3. Jak Vás připravilo studium na rozvoj dětských hudebních schopností?
- a. Co Vám do praxe pomohlo nejvíce/nejméně?
  - b. Co bylo dle Vás největším deficitem ve studiu?
4. Jak se cítíte být připraveni pro rozvíjení dětské hudební tvořivosti z Vašeho studia?

- a. Byla hudební tvořivost součástí Vašeho vzdělávání?
- b. Jak Vám studium pomohlo v aplikaci hudebně tvořivých činností?

Vážím si času, který jste věnoval/a tomuto rozhovoru. Máte nějaké doplňující informace týkající se tohoto tématu nebo rozhovoru, které byste ráda uvedl/a?

**Příloha 7:** Zdrojová data pretestu a posttestu hudebnětvůrčivých schopností

Pretest hudebnětvůrčivých schopností: MŠ A

MŠ A		A. Fluence		B. Flexibilita		C. Originalita			D. Představivost						Celkem bodů
Děti	Věk (rok, měsíc)	a (1)	b (4)	a (3)	b (6)	a (1)	b (7)	c (7)	a (2)	b (2)	c (2)	d (5)	e (5)	f (5)	
1	5, 9	3	2	4	2	3	2	3	2	1	2	0	1	2	27
2	4, 1	0	1	4	2	3	2	1	0	1	2	0	3	1	20
3	4, 8	1	2	1	3	2	2	2	1	1	1	1	3	3	23
4	5, 0	2	3	4	2	3	2	2	1	1	1	2	3	3	29
5	5, 1	2	1	0	1	3	2	2	1	0	2	0	1	1	16
6	4, 3	2	2	4	2	2	3	3	1	3	1	1	1	1	26
7	4, 2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
8	6, 1	3	2	3	3	3	2	2	1	1	1	4	1	2	28
9	4, 10	2	3	4	2	1	2	3	1	1	0	0	1	1	21
10	5, 4	2	3	4	1	3	2	2	1	1	1	1	3	2	26
11	5, 6	0	4	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	7
12	5, 8	2	3	0	1	2	1	1	0	1	0	0	0	1	12
13	5, 5	2	3	2	2	1	2	1	1	4	2	1	2	2	25
14	4, 10	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
15	4, 6	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
16	5, 4	1	3	0	1	3	2	3	2	1	1	1	1	1	20
17	5, 7	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4



Posttest hudebnětvorivých schopností: Experimentální skupina

Experimentální skupina		A. Fluence		B. Flexibilita		C. Originalita			D. Představivost						Celkem bodů
	Věk (rok, měsíc)	a (1)	b (4)	a (3)	b (6)	a (1)	b (7)	c (7)	a (2)	b (2)	c (2)	d (5)	e (5)	f (5)	
1	6, 6	3	2	4	4	4	2	3	1	1	2	1	1	1	29
2	4, 10	3	2	4	3	3	2	1	1	1	2	1	2	1	26
15	5, 3	2	0	0	0	1	1	2	1	1	2	0	0	0	10
4	5, 9	4	4	4	2	4	2	2	2	1	1	3	1	1	31
5	5, 10	3	4	4	1	3	4	4	1	1	1	2	1	1	30
6	5, 0	3	4	2	2	1	2	3	1	1	1	2	1	1	24
9	5, 7	2	3	3	3	1	3	1	0	0	2	2	1	2	23
10	6, 1	3	4	4	2	3	3	2	2	1	2	2	3	1	32
11	6, 3	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	4
30	5, 0	3	2	0	3	3	3	2	2	0	1	0	1	4	24
31	4, 9	3	4	4	1	4	3	2	1	2	1	3	1	1	30
32	4, 6	3	0	0	0	4	1	2	0	1	0	0	0	0	11
33	5, 3	4	1	3	4	4	4	2	2	2	4	0	1	1	32
22	6, 8	3	3	4	2	3	2	2	2	1	1	2	3	3	31
23	6, 1	3	3	4	3	3	2	3	1	1	0	0	2	2	27
26	5, 7	4	4	4	2	4	3	3	2	1	2	2	3	2	36
28	6, 8	4	4	3	4	4	4	3	0	4	1	2	1	4	38

Posttest hudebnětvůrčivých schopností: Kontrolní skupina

Kontrolní skupina		A. Fluence		B. Flexibilita		C. Originalita			D. Představivost						Celkem bodů
Děti	Věk (rok, měsíc)	a (1)	b (4)	a (3)	b (6)	a (1)	b (7)	c (7)	a (2)	b (2)	c (2)	d (5)	e (5)	f (5)	
18	4, 9	1	1	0	2	1	2	2	0	1	0	0	0	0	10
19	5, 2	3	2	4	1	4	2	3	1	1	1	1	1	2	26
20	4, 6	2	3	1	1	3	3	2	0	1	1	1	0	4	22
21	6, 8	2	1	0	1	3	2	2	1	1	1	0	1	0	15
24	6, 2	2	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1	0	2	22
25	6, 6	3	3	0	4	3	4	3	0	0	0	1	1	0	22
27	6, 6	3	3	0	3	2	2	1	2	0	1	0	0	0	17
29	6, 5	1	1	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	8
34	5, 3	0	1	0	2	0	1	1	4	0	0	0	0	0	9
3	5, 5	3	3	4	2	4	2	3	1	1	1	1	1	1	27
7	4, 11	3	2	0	1	4	2	3	0	0	1	1	2	2	21
8	6, 10	3	2	4	4	3	2	2	1	1	4	3	1	1	31
12	6, 5	3	1	0	1	1	2	2	1	1	1	2	2	0	17
13	6, 2	3	1	1	1	3	2	3	1	1	1	1	1	1	20
14	5, 7	2	3	4	2	1	2	1	1	1	1	0	0	1	19
16	6, 1	1	1	0	2	2	2	1	0	1	0	0	0	1	11
17	6, 4	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2

## Příloha 8: Zdrojová data testu dalších základních hudebních schopností

Test hudebních schopností: Experimentální skupina

Experimentální skupina		A. Pěvecko-reprodukční			B. Hudebně sluchové			C. Rytmické cítění				D. Tonální cítění		E. Hudební paměť		CELKEM
Děti	Věk (rok, měsíc)	Aa	Ab	Ac	Ba	Bb	Bc	Ca	Cb	Cc	Cd	Da	Db	Ea	Eb	
1	6, 6	4	3	3	4	4	3	4	1	4	3	3	3	4	3	46
2	4, 10	3	2	2	4	3	2	1	1	4	2	2	1	3	3	33
15	5, 3	0	0	0	4	4	2	2	1	4	1	3	1	4	3	29
4	5, 9	1	1	1	4	4	1	3	2	4	2	3	1	4	4	35
5	5, 10	3	3	3	3	4	2	1	1	2	3	3	3	4	2	37
6	5, 0	4	1	2	4	2	2	1	1	1	3	4	1	4	3	33
9	5, 7	4	2	3	4	3	4	3	1	3	1	2	3	4	3	40
10	6, 1	4	1	2	3	3	3	3	3	4	2	2	3	3	2	38
11	6, 3	4	1	2	4	1	0	1	1	4	1	0	0	2	0	21
30	5, 0	1	1	1	2	4	3	1	1	1	1	3	2	3	3	27
31	4, 9	4	3	3	4	4	3	1	2	3	4	1	3	1	2	38
32	4, 6	4	3	3	4	2	3	3	2	3	1	3	1	3	3	38
33	5, 3	3	1	2	3	4	4	2	1	1	3	3	3	4	1	35
22	6, 8	2	2	2	3	2	3	1	1	4	3	2	2	4	3	34
23	6, 1	3	2	2	3	4	4	3	3	4	4	2	3	3	4	44
26	5, 7	2	2	2	3	2	2	2	1	2	1	3	2	2	3	29
28	6, 8	4	4	4	4	4	3	2	1	4	4	3	3	3	3	46

Test hudebních schopností: Kontrolní skupina

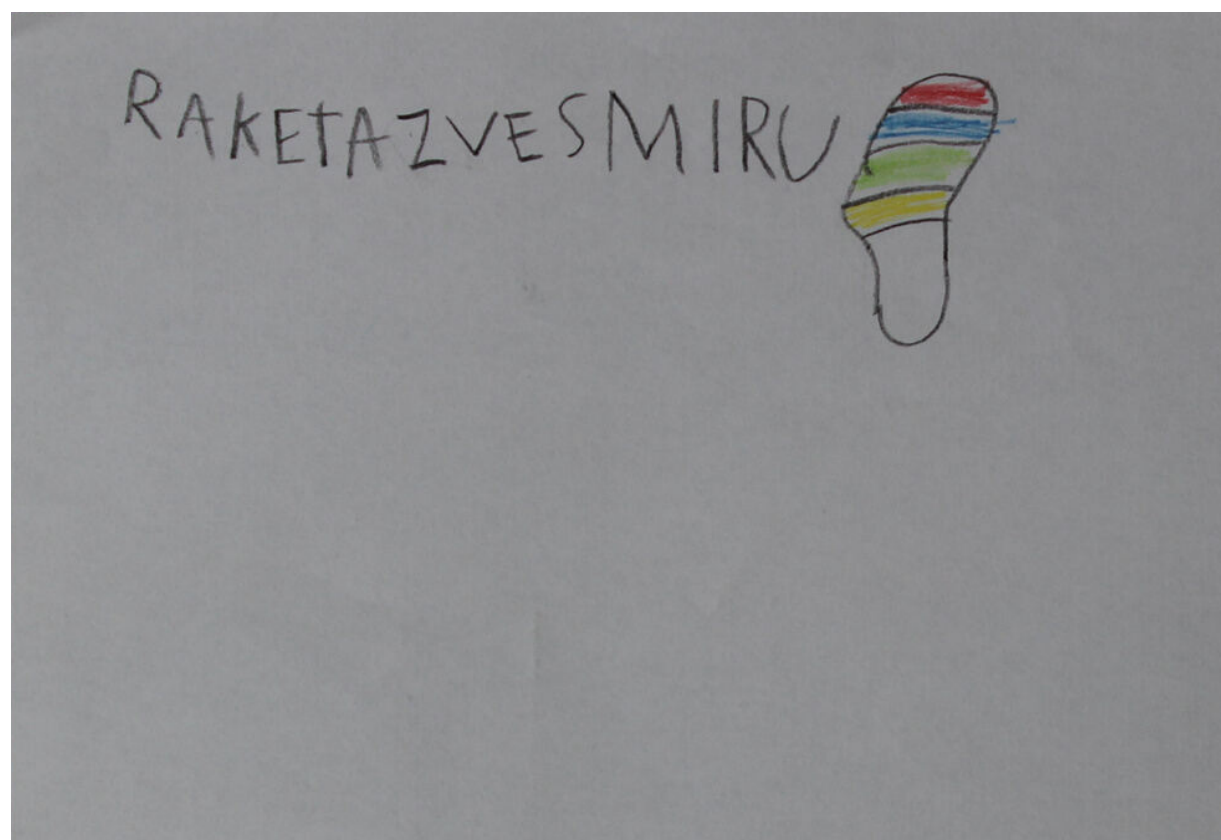
Kontrolní skupina		A. Pěvecko-reprodukční			B. Hudebně sluchové			C. Rytmické cítění				D. Tonální cítění		E. Hudební paměť		CELKEM
Děti	Věk (rok, měsíc)	Aa	Ab	Ac	Ba	Bb	Bc	Ca	Cb	Cc	Cd	Da	Db	Ea	Eb	
18	4, 9	4	4	4	4	3	3	2	1	3	4	3	2	2	2	41
19	5, 2	2	2	2	3	4	0	1	2	2	4	3	3	3	3	34
20	4, 6	3	2	2	3	3	3	2	1	1	2	1	1	1	3	28
21	6, 8	3	1	2	4	4	4	3	4	1	2	3	2	3	4	40
24	6, 2	1	1	1	2	3	3	1	1	3	2	1	1	3	3	26
25	6, 6	2	2	2	3	4	3	3	1	4	3	2	3	3	3	38
27	6, 6	3	1	2	2	4	4	1	4	4	1	3	3	3	4	39
29	6, 5	4	4	4	4	4	4	1	1	4	3	4	1	4	4	46
34	5, 3	1	1	1	2	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	35
3	5, 5	3	3	3	4	4	3	1	1	4	3	4	4	3	3	43
7	4, 11	4	4	4	3	4	2	4	4	3	3	3	1	3	2	44
8	6, 10	4	3	3	4	3	4	3	4	4	2	3	2	3	2	44
12	6, 5	4	3	3	4	4	3	3	2	4	2	3	1	4	3	43
13	6, 2	3	1	2	3	3	2	1	1	1	1	2	4	3	3	30
14	5, 7	3	2	2	3	4	4	4	1	2	3	4	3	2	2	39
16	6, 1	4	1	2	4	4	3	2	3	4	2	4	2	3	3	41
17	6, 4	3	1	2	4	4	1	3	1	1	3	0	3	3	4	33



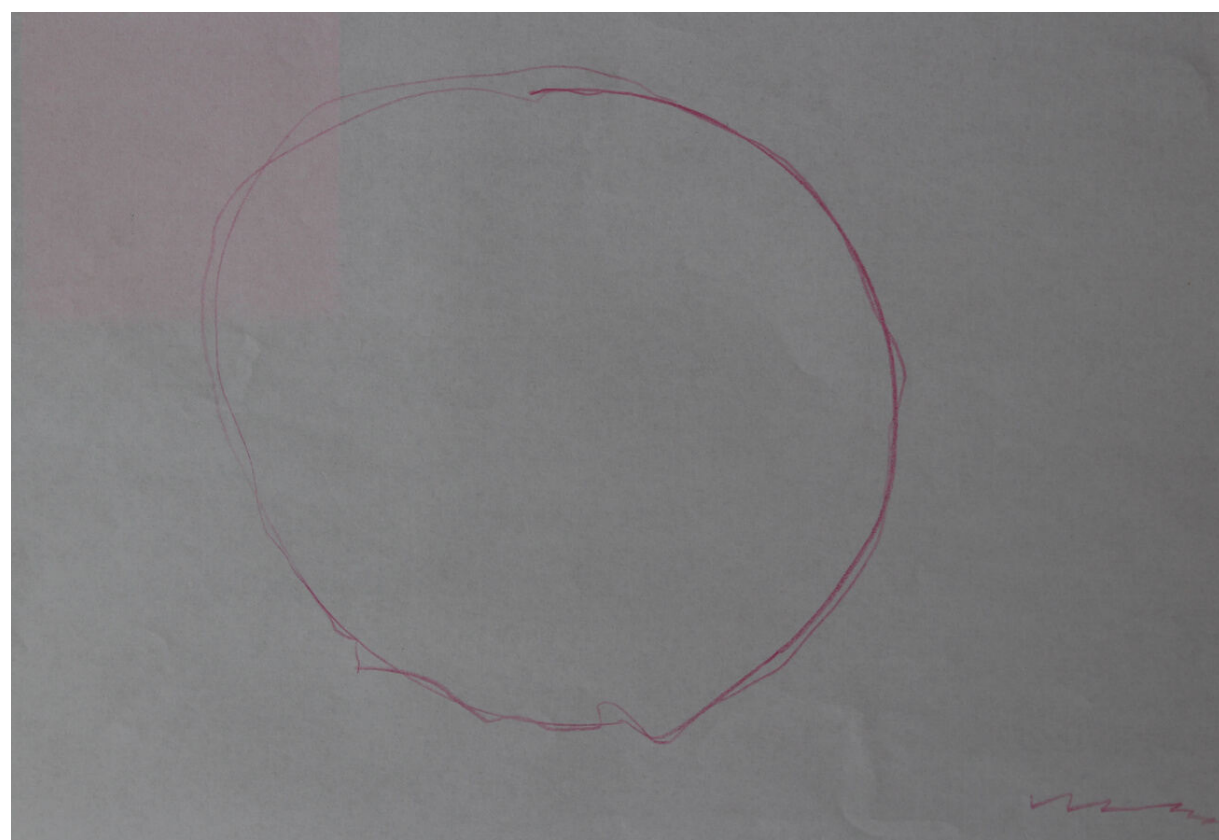
## Příloha 9: Zdrojová data elementárních kompozic

Pretest

1



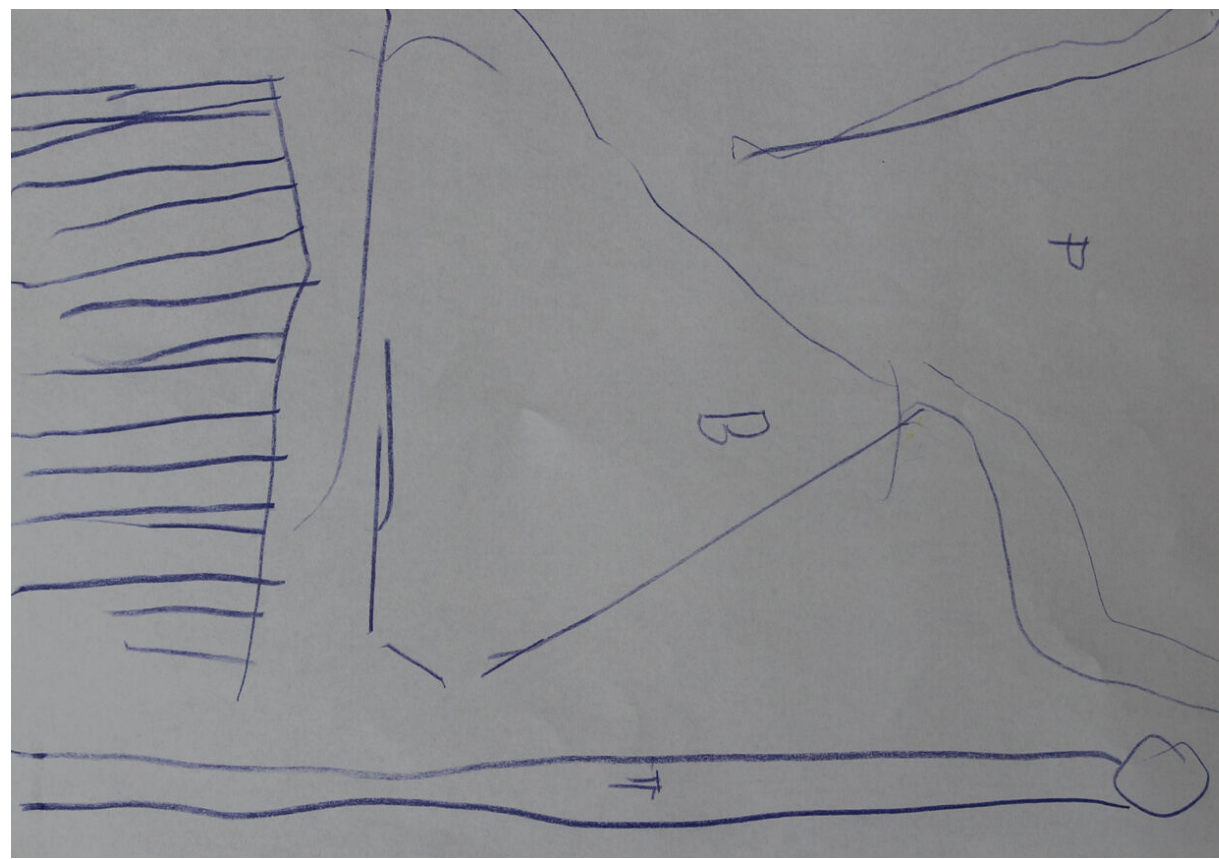
2



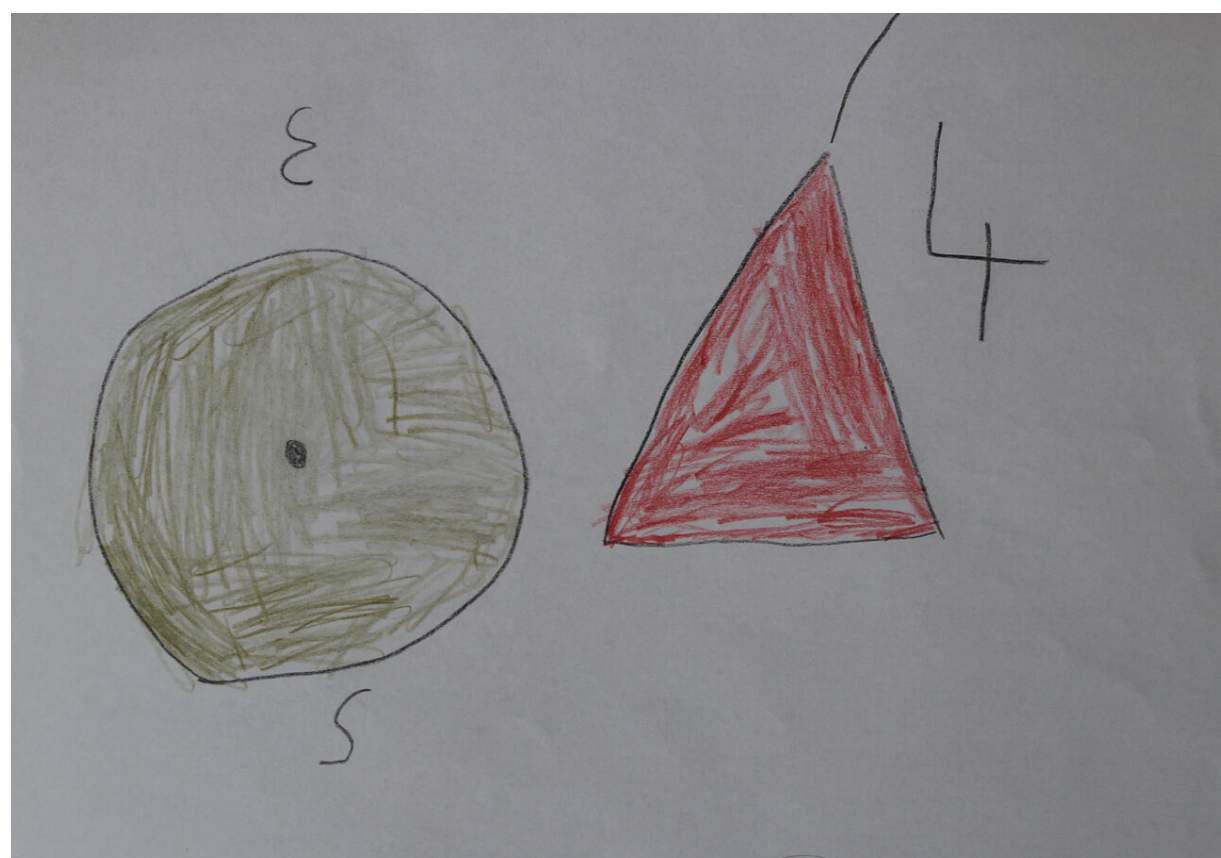
3



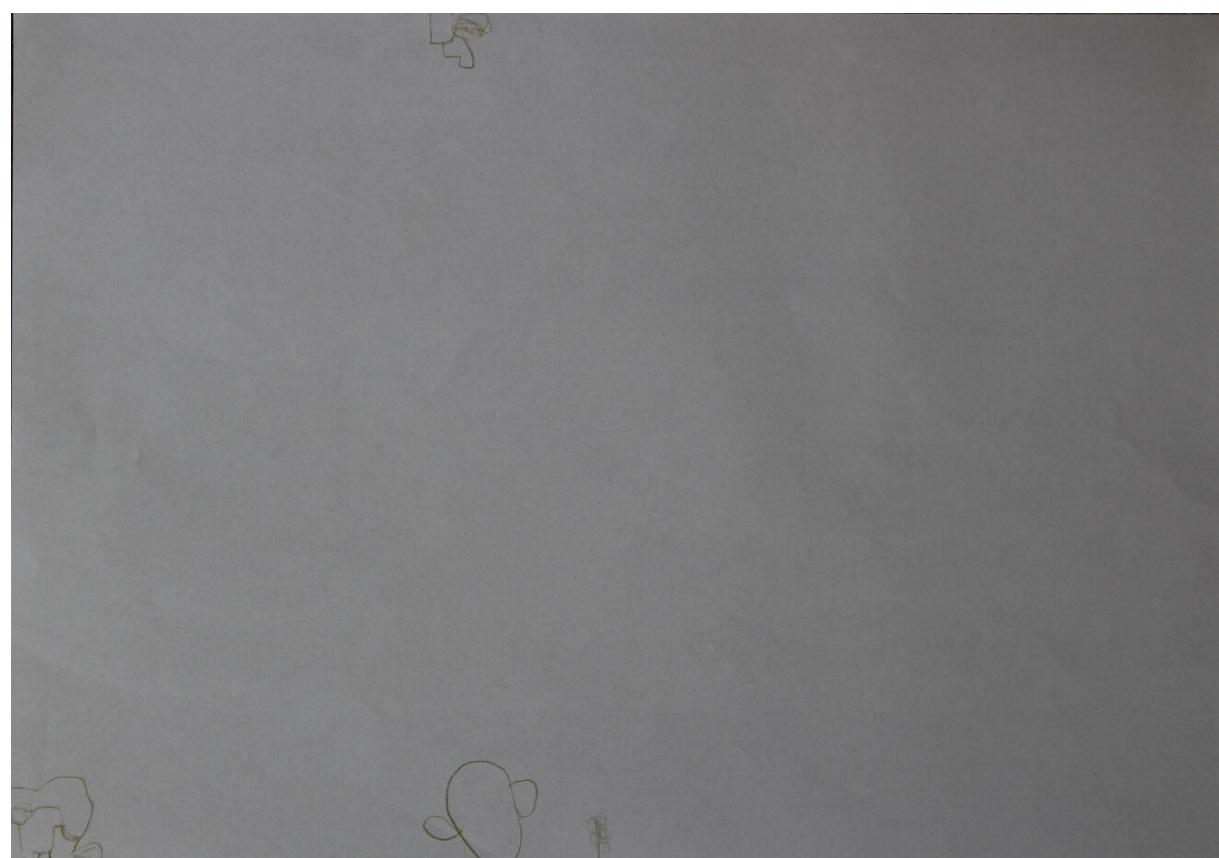
4



5

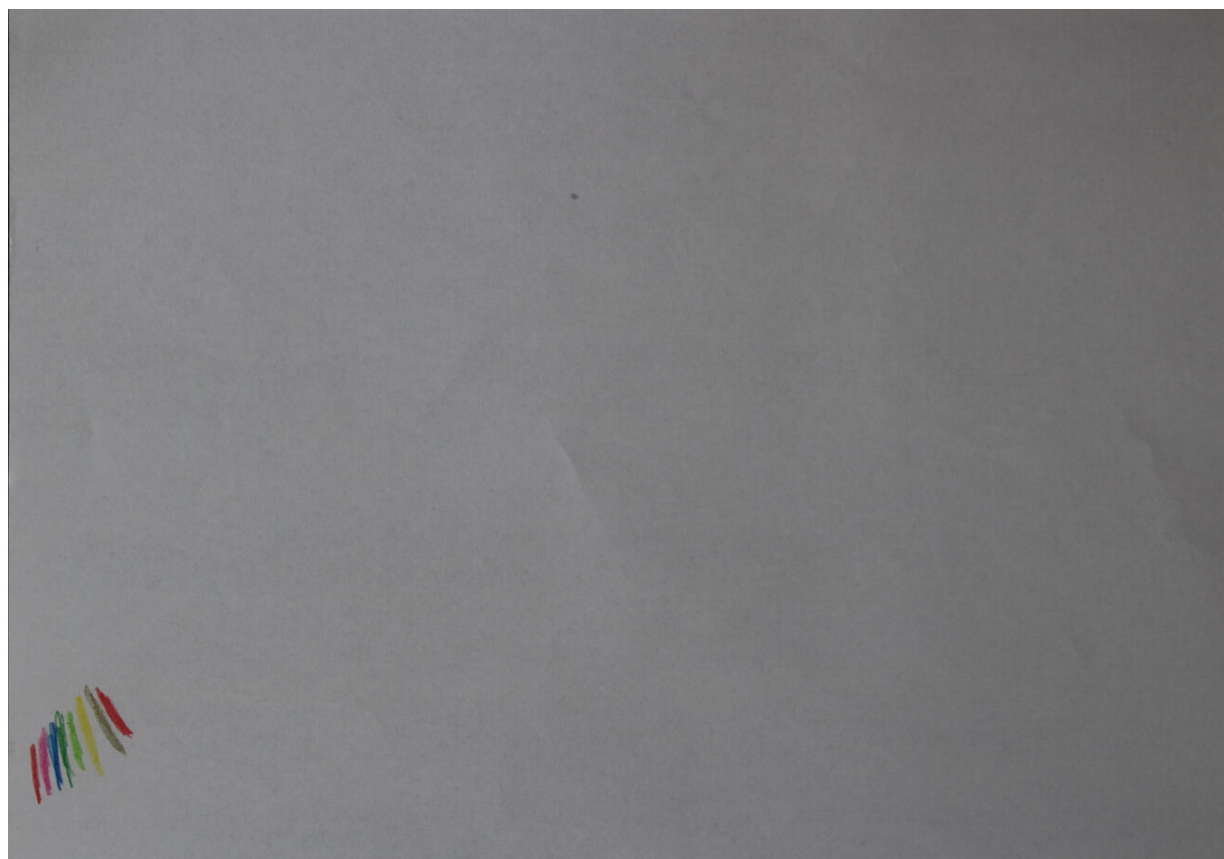


6

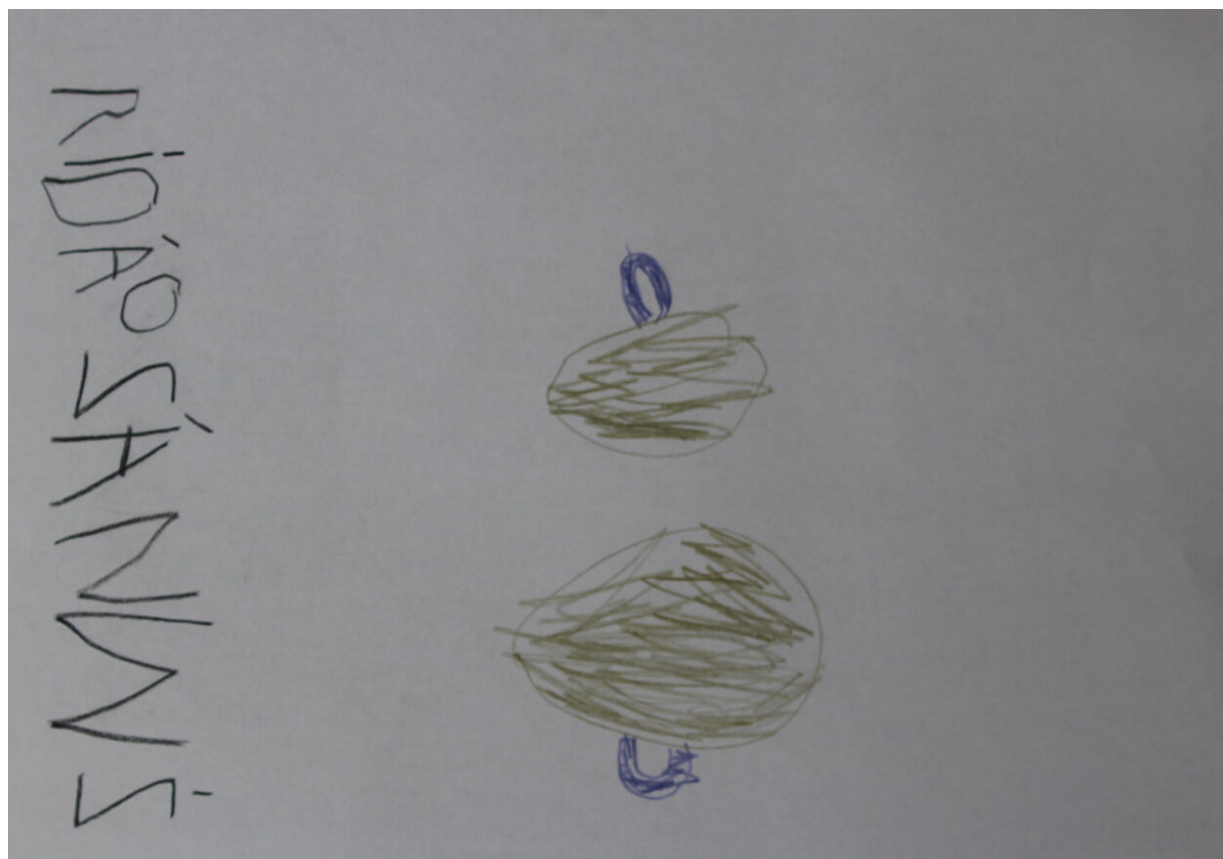




7



8



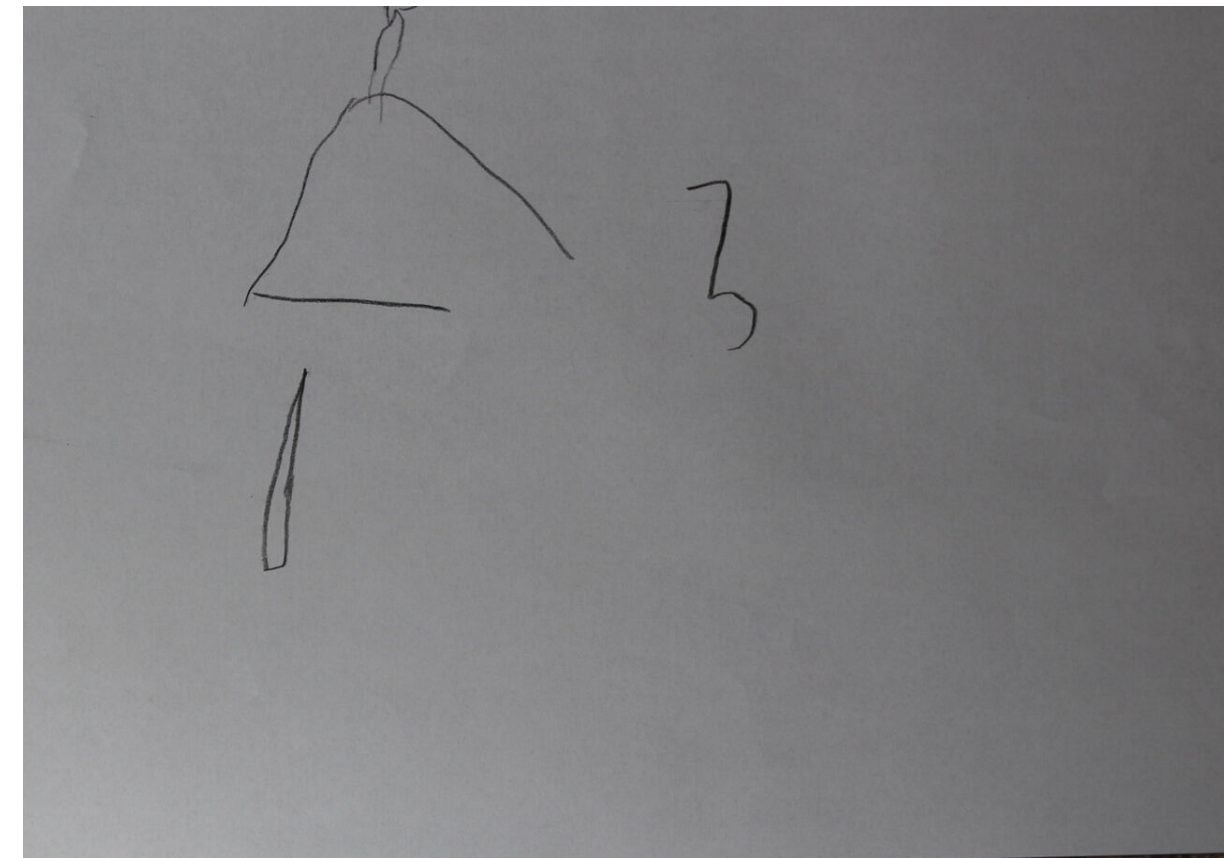
9



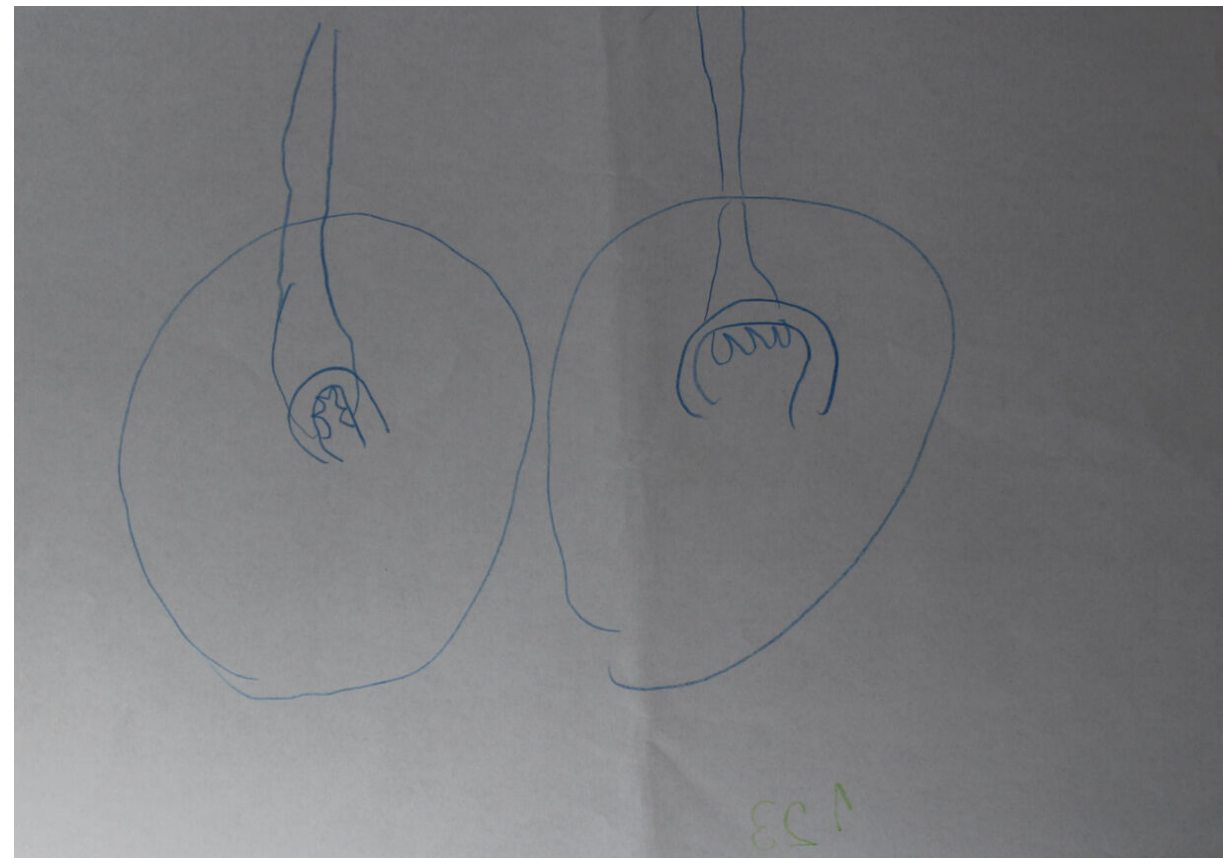
10



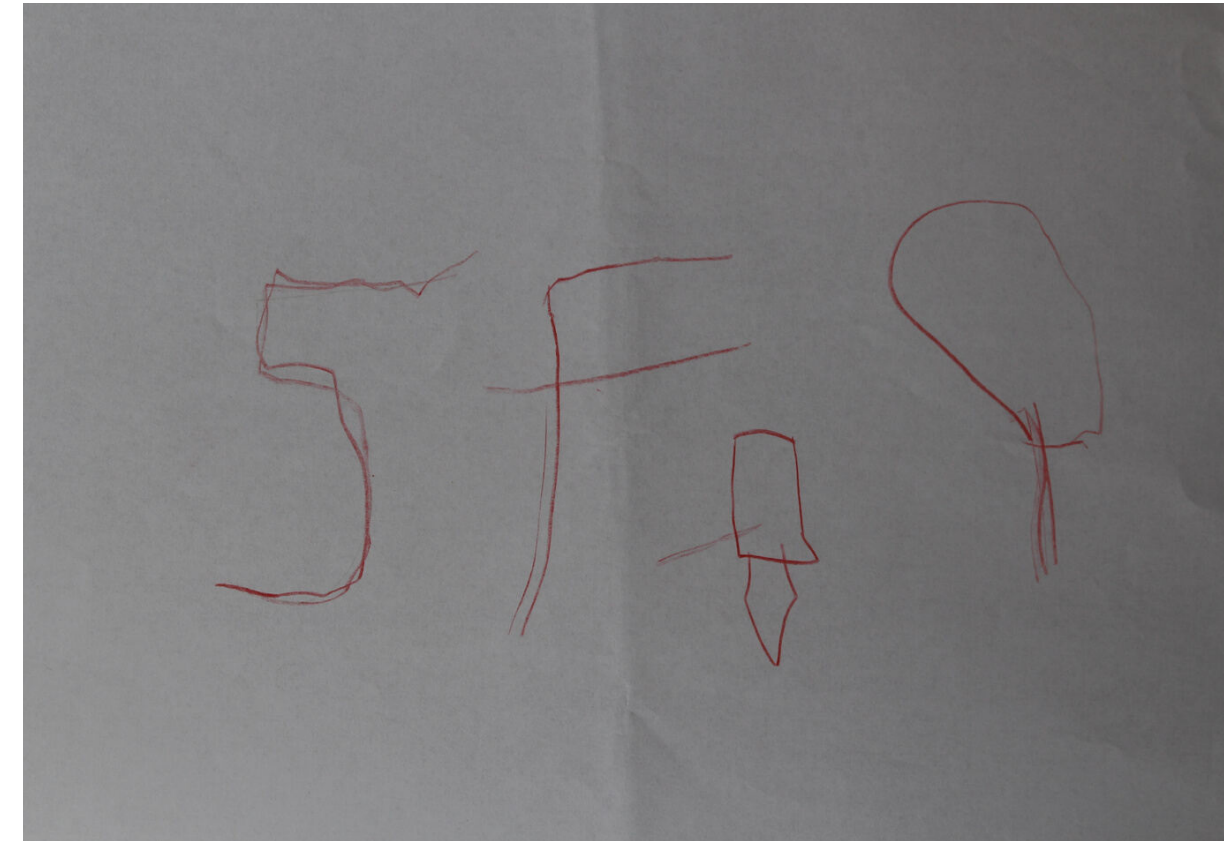
11



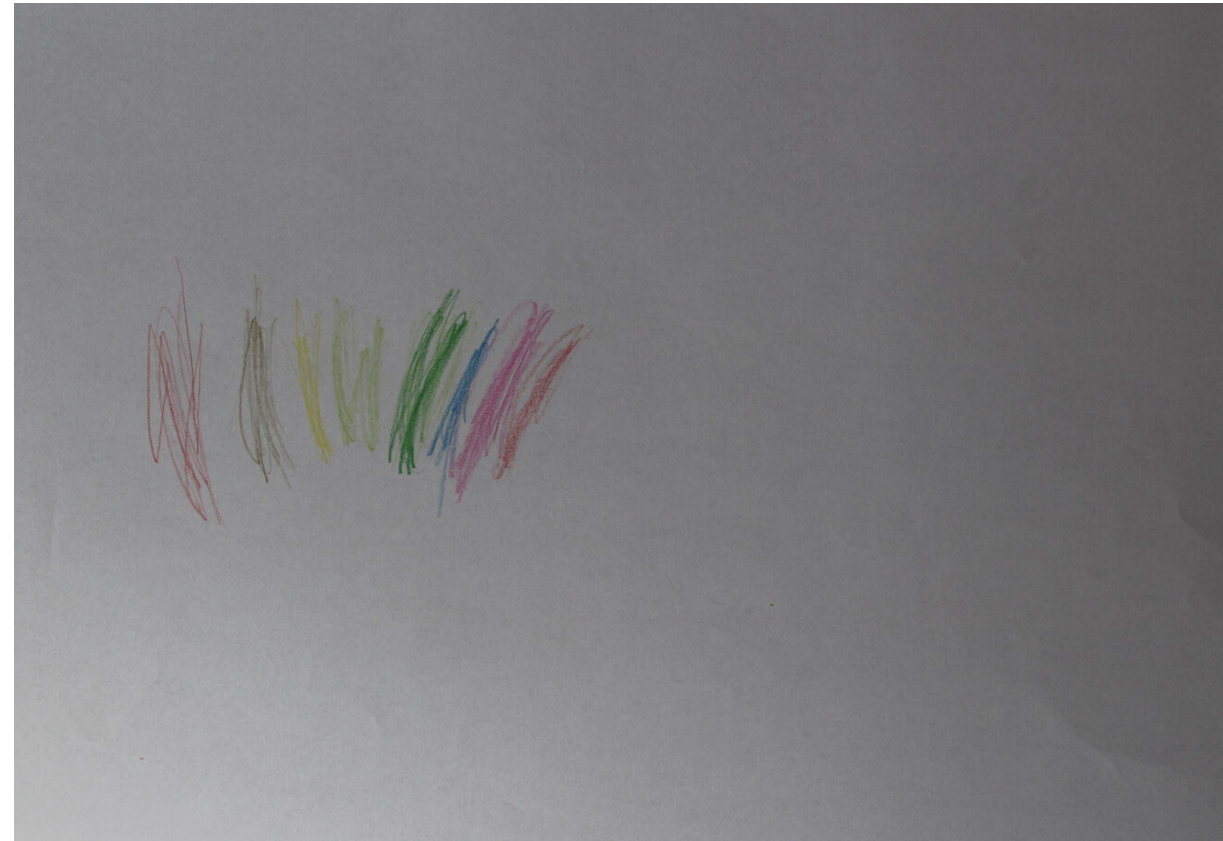
12



13

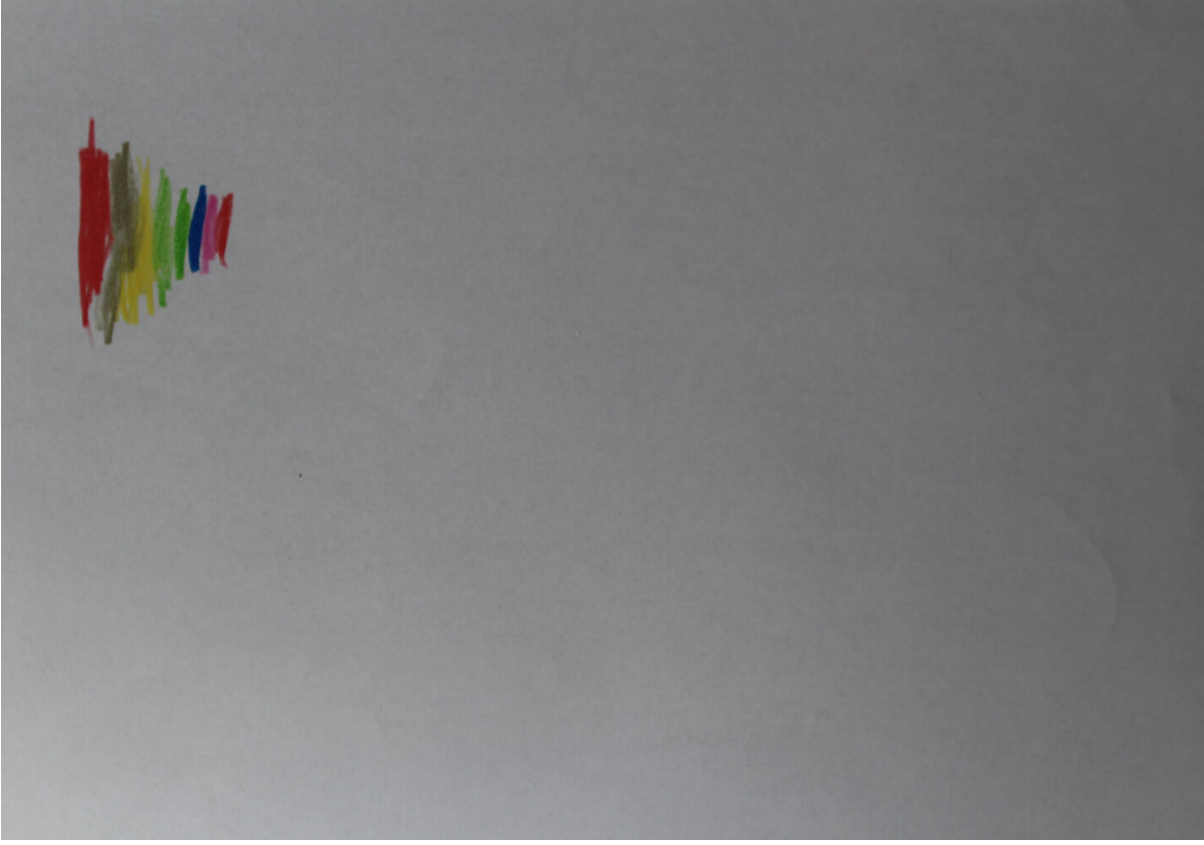


14

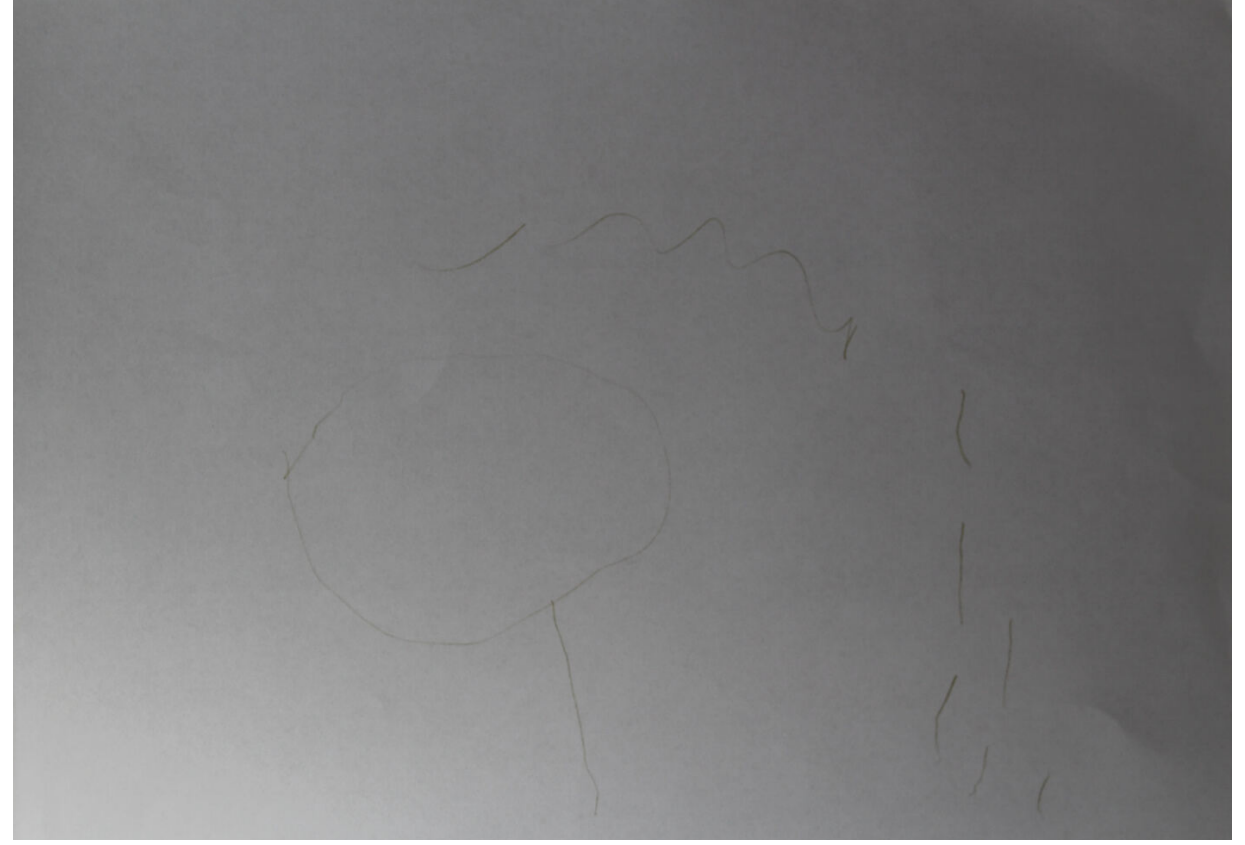




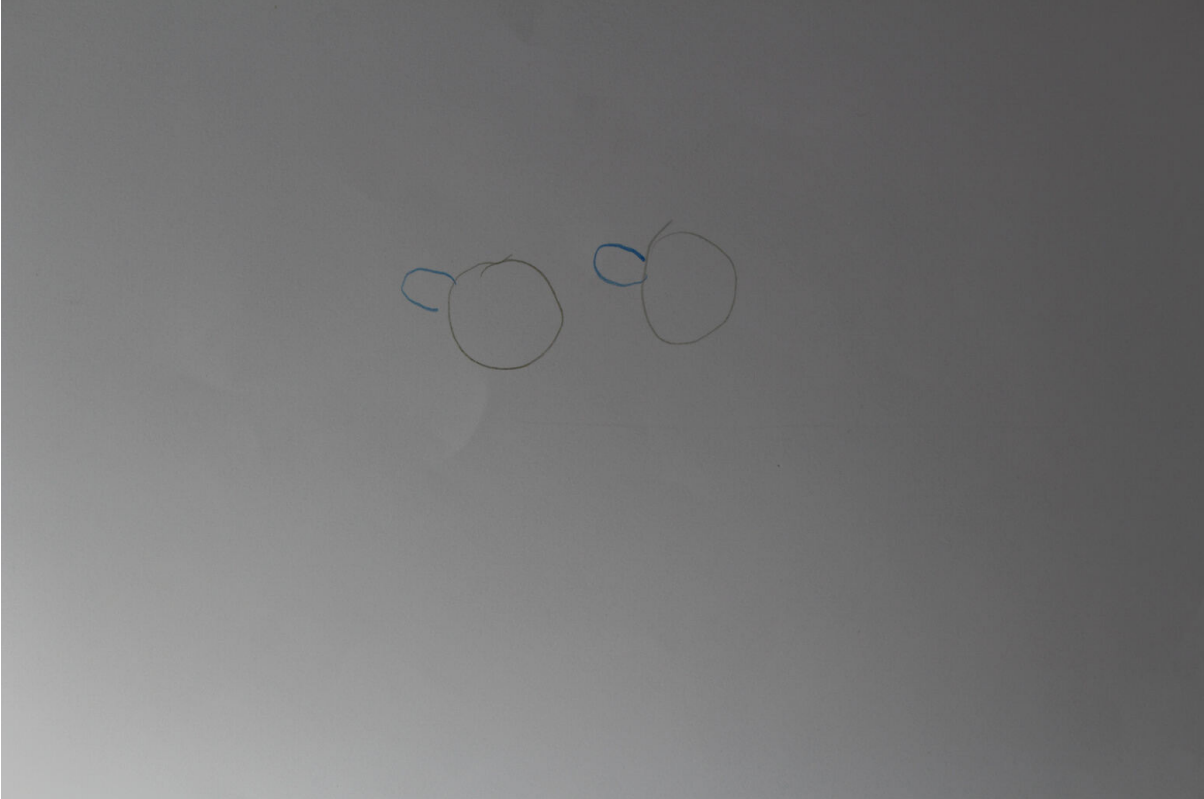
15



16

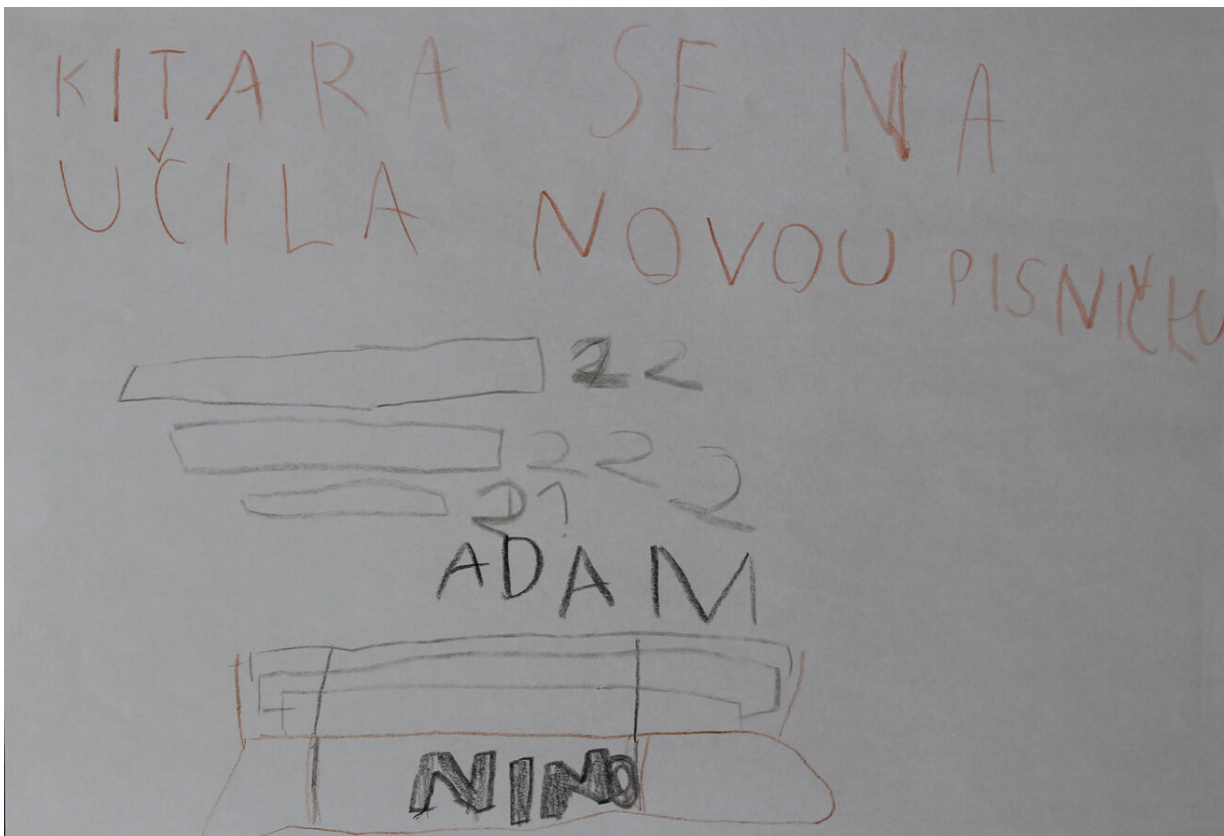


17

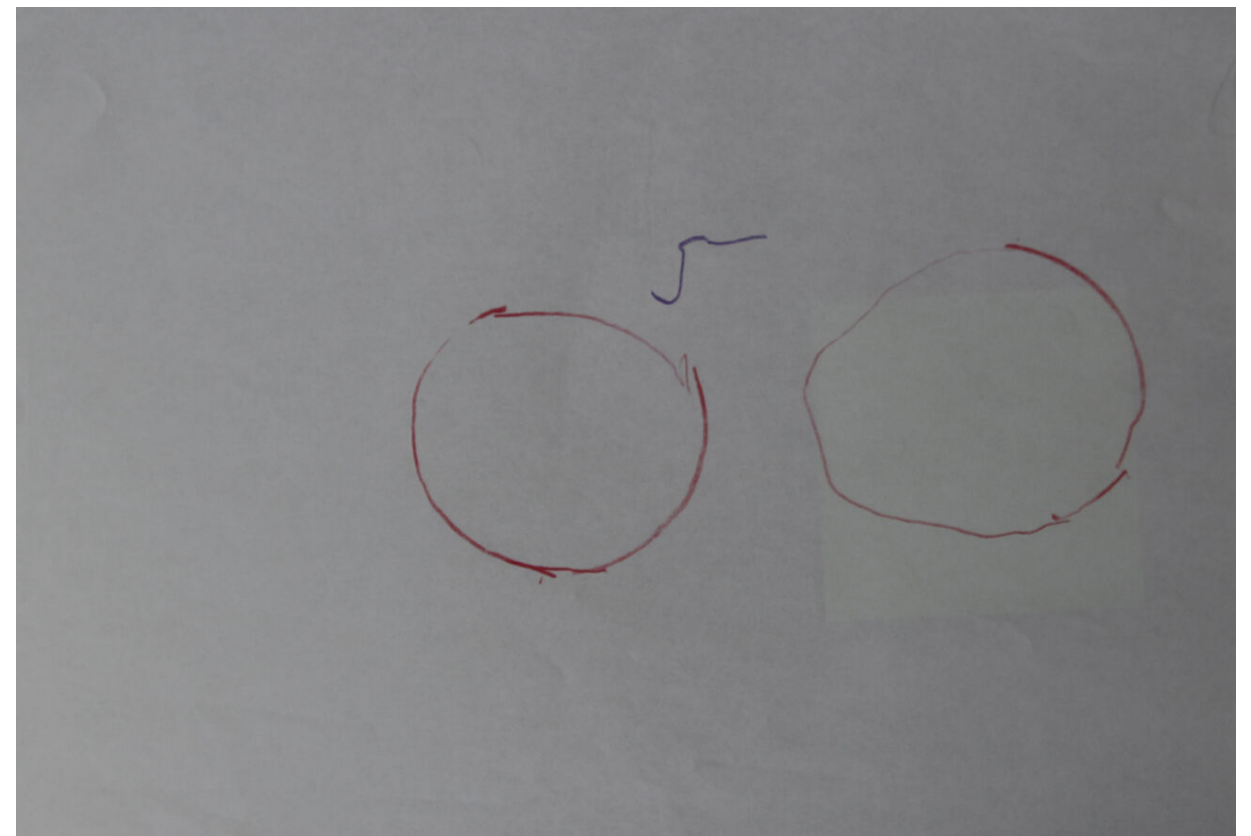


Posttest

1

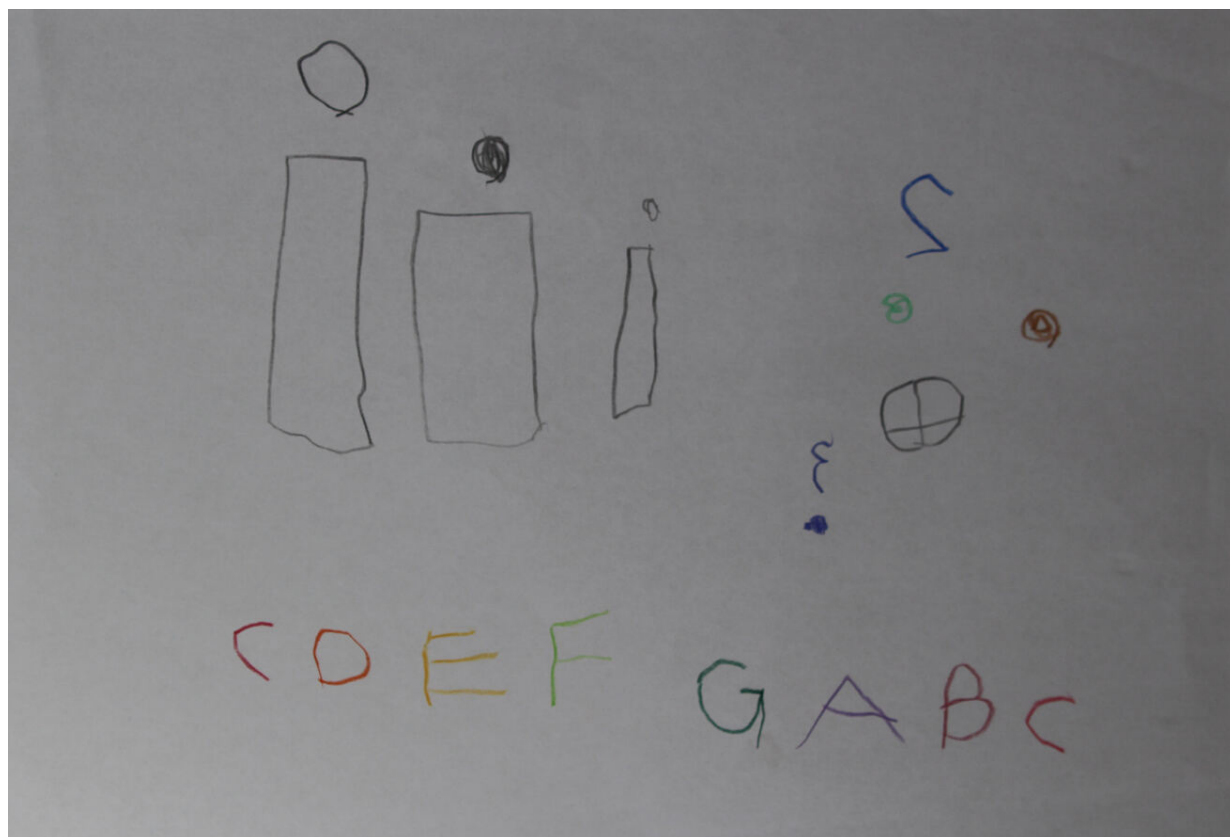


2

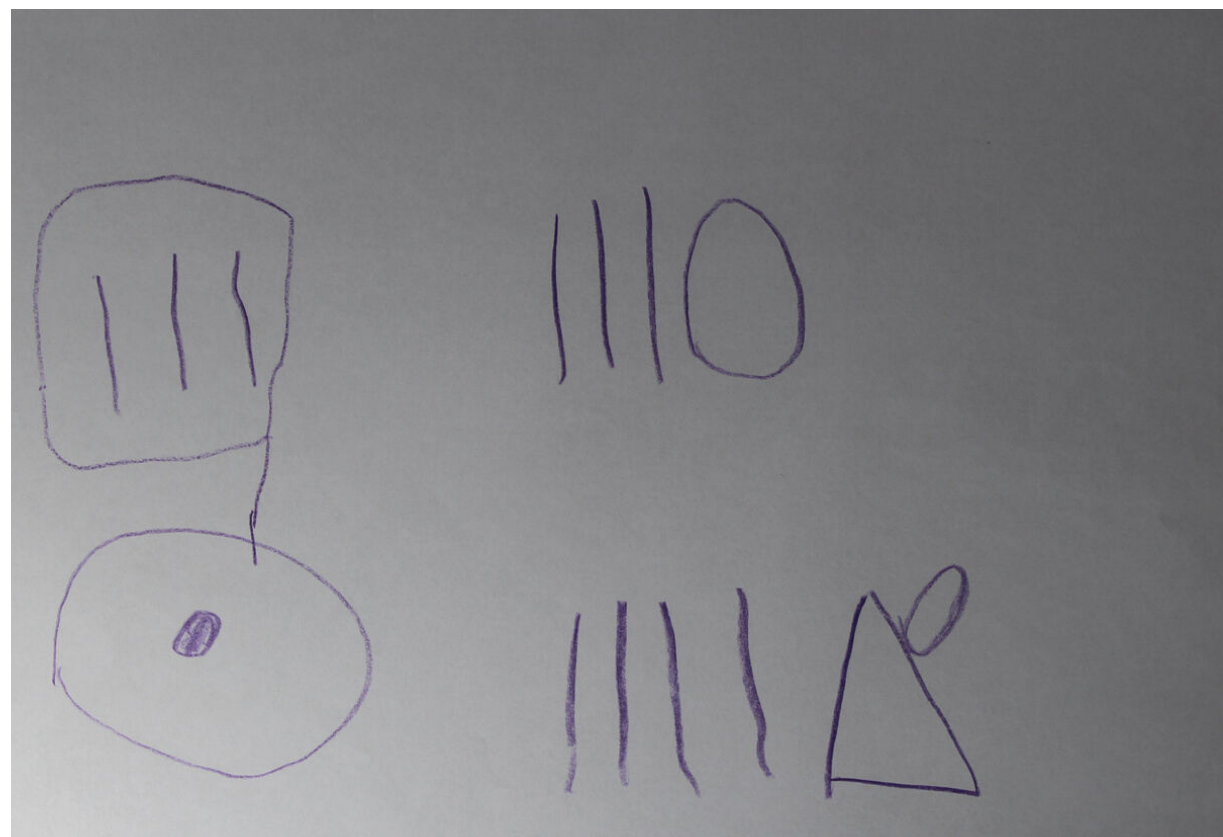




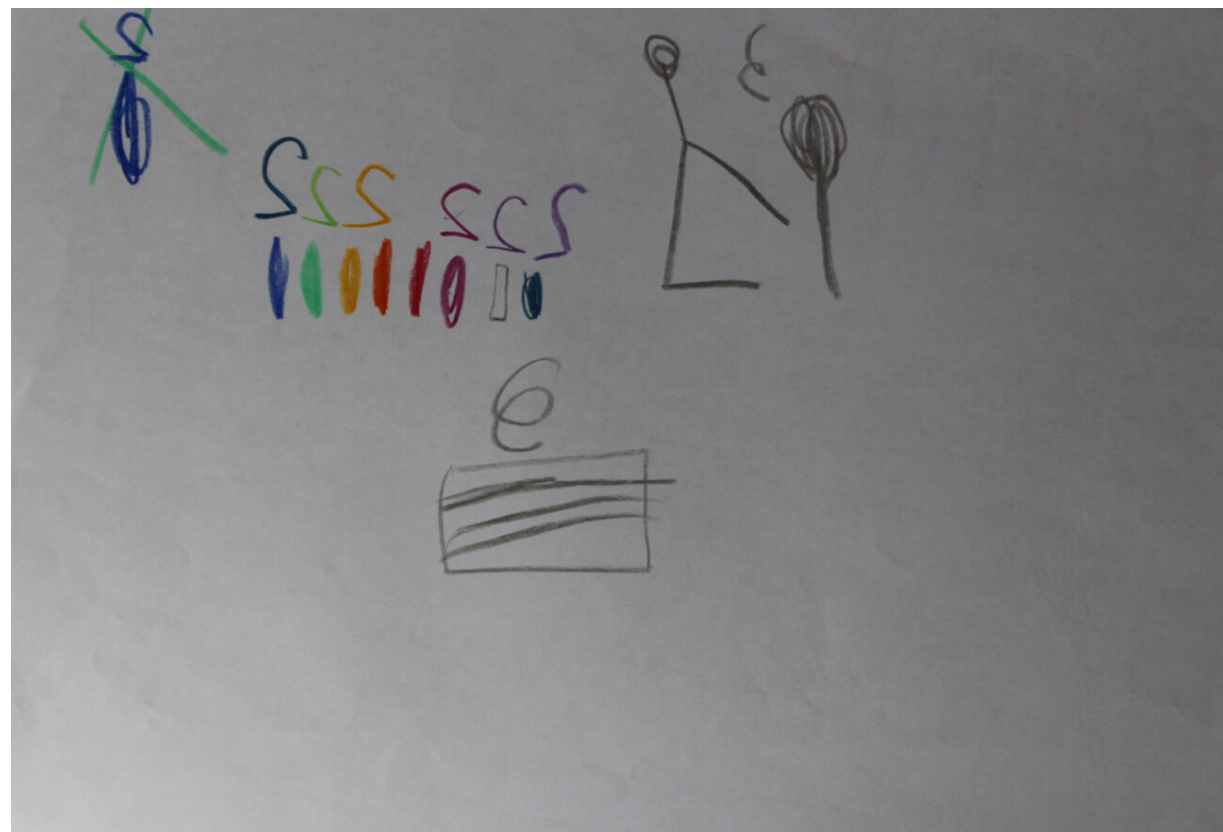
3



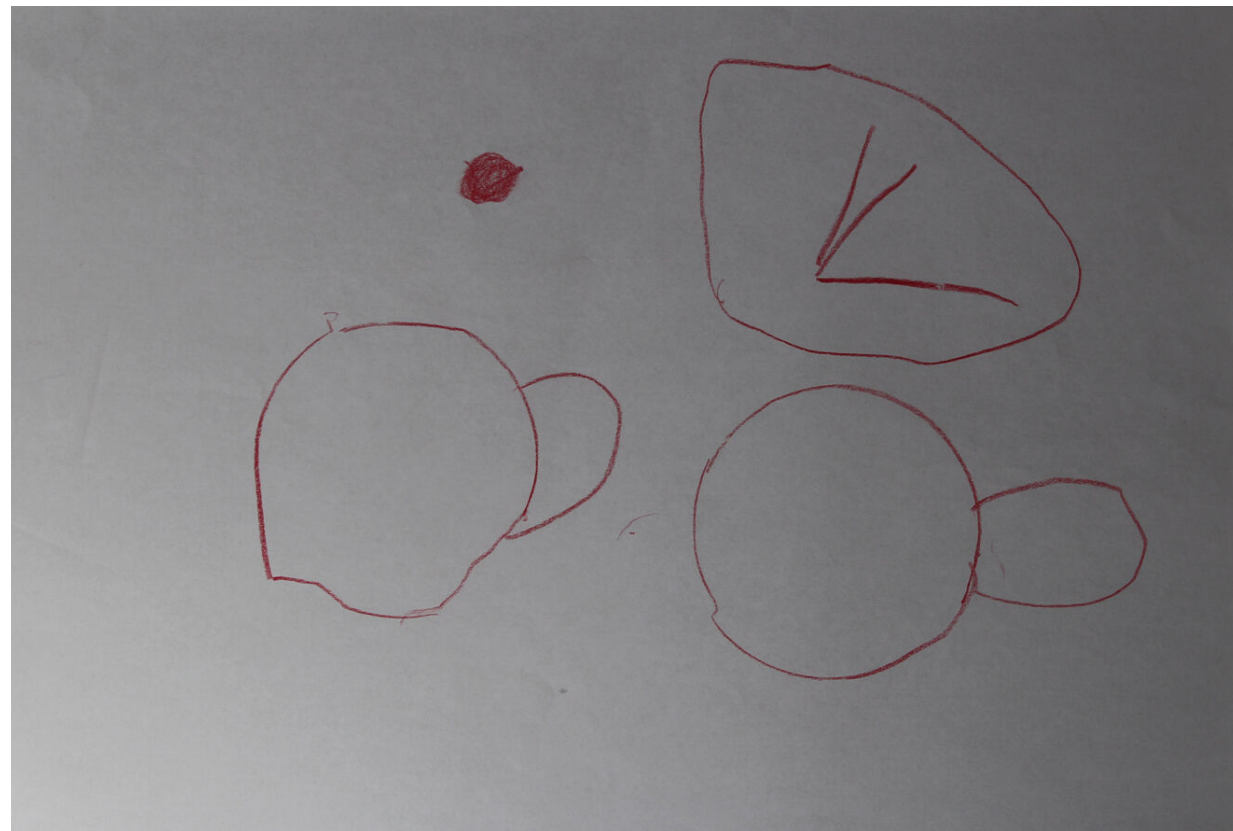
4



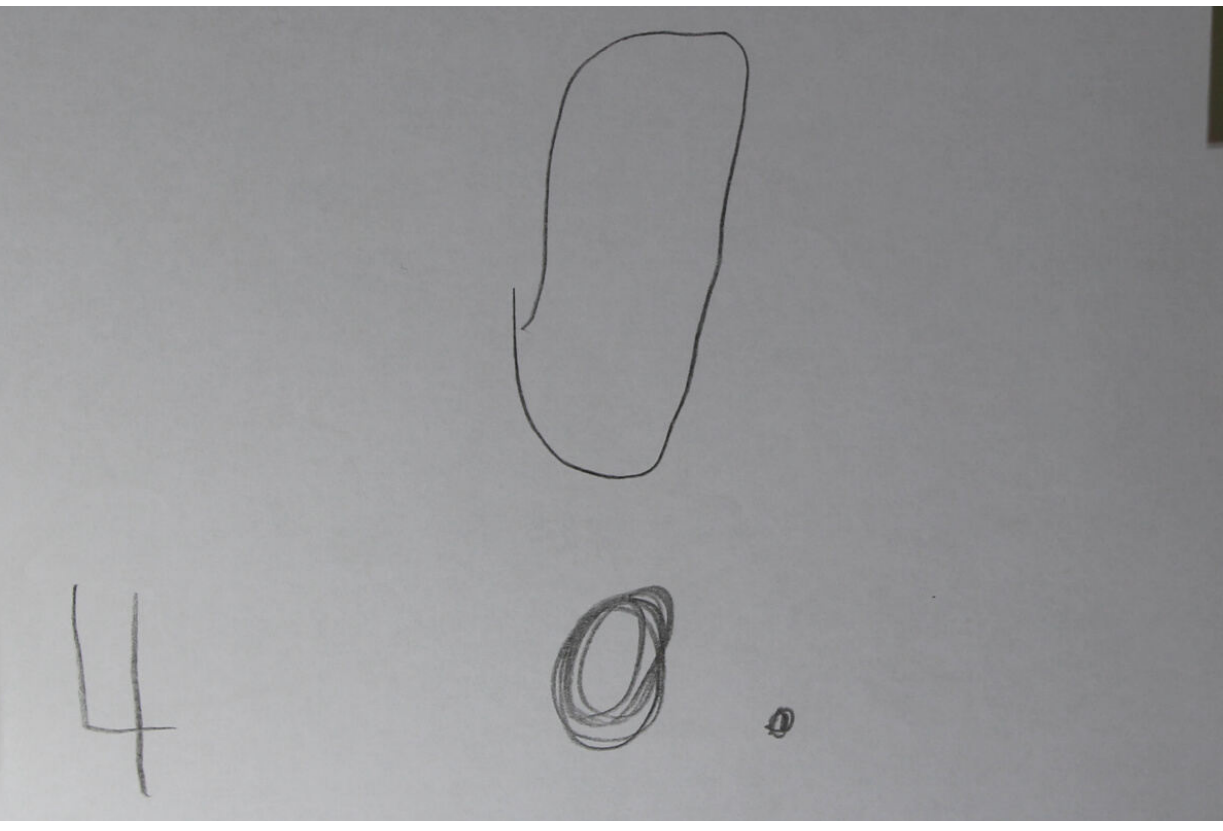
5



6



7



8



9

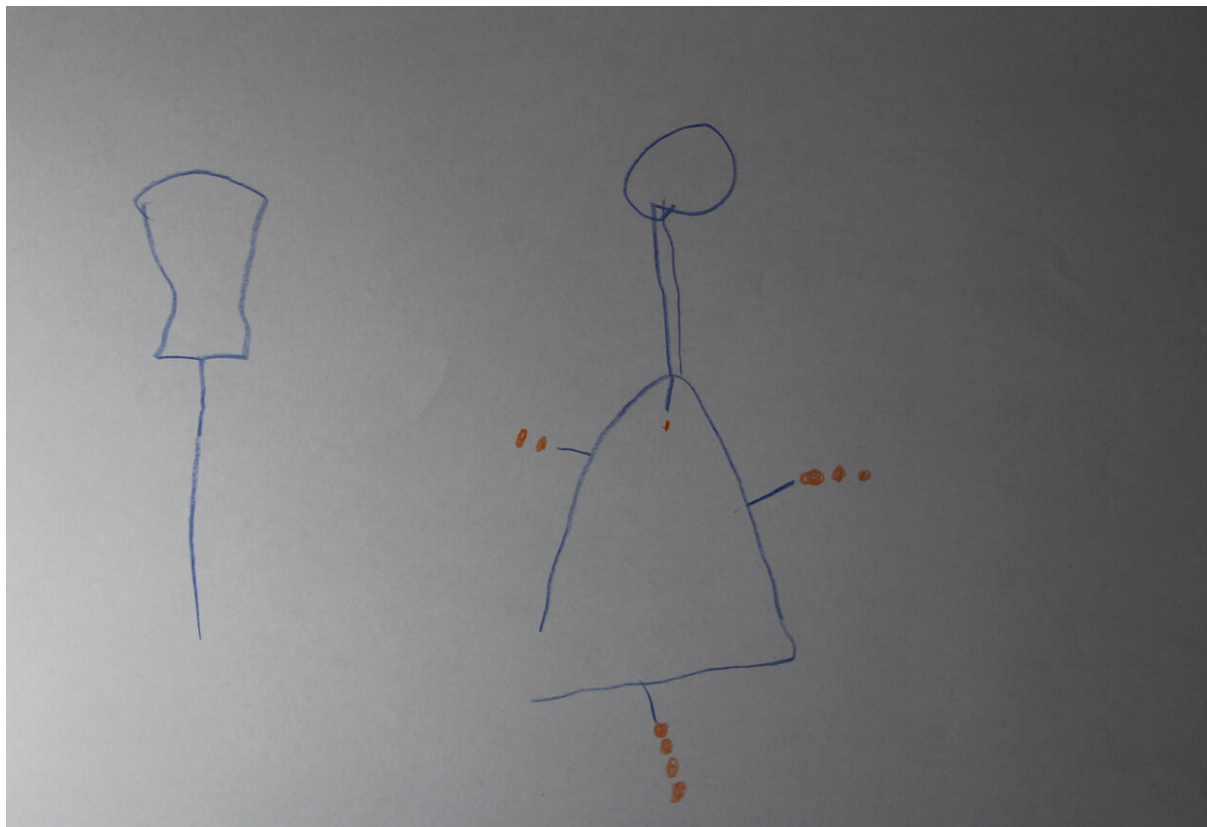




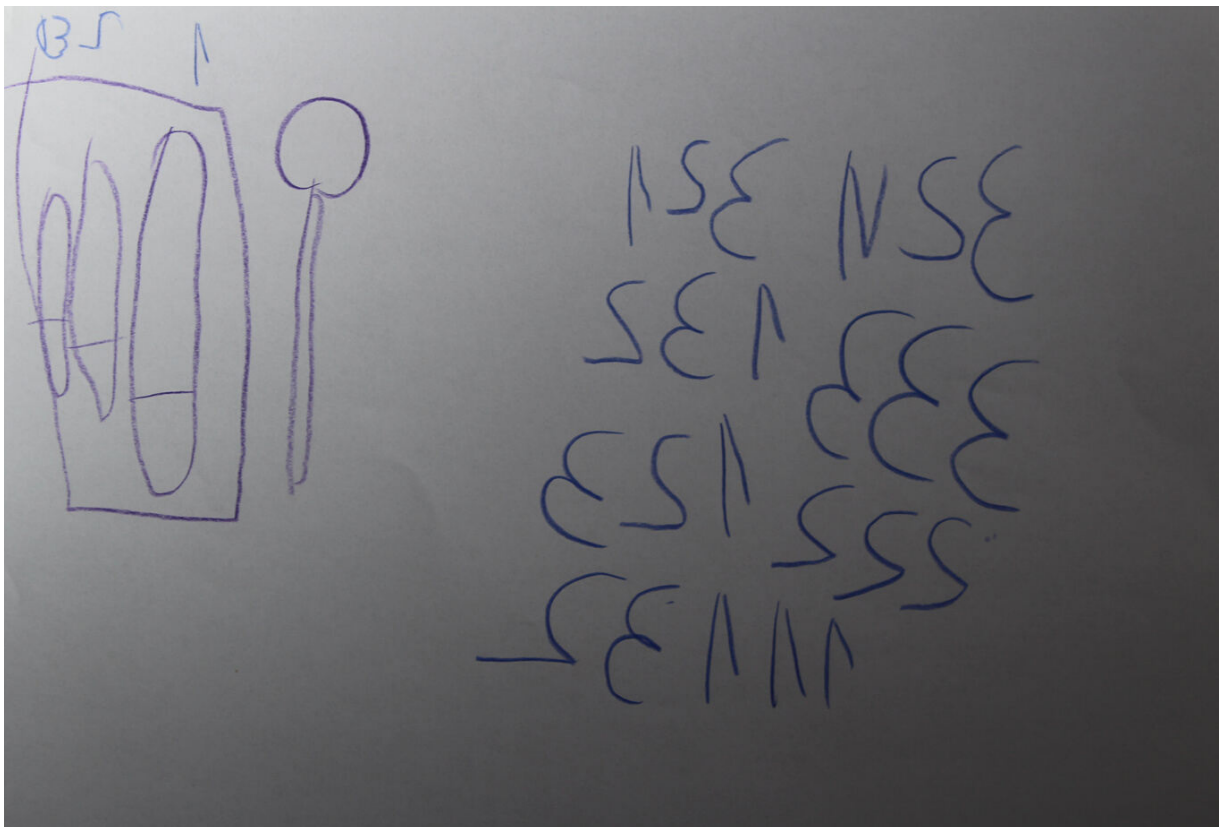




18



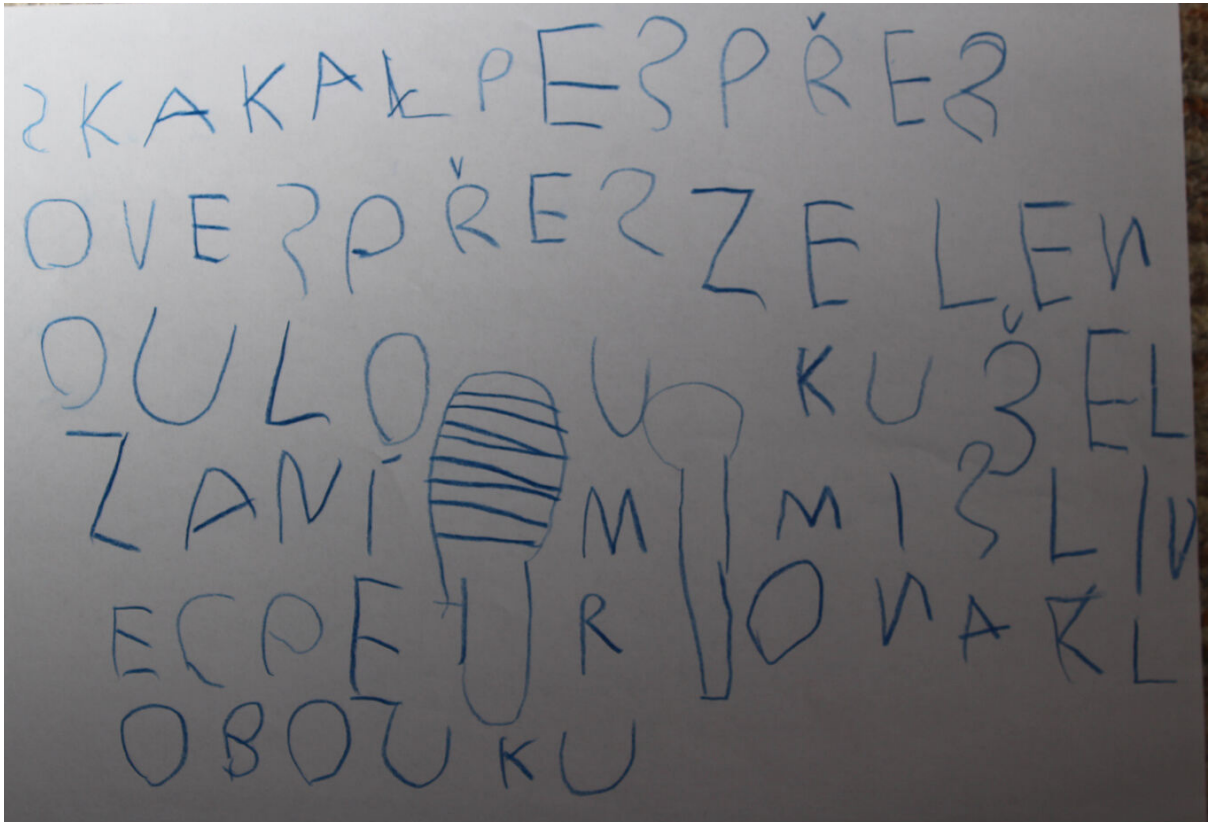
19



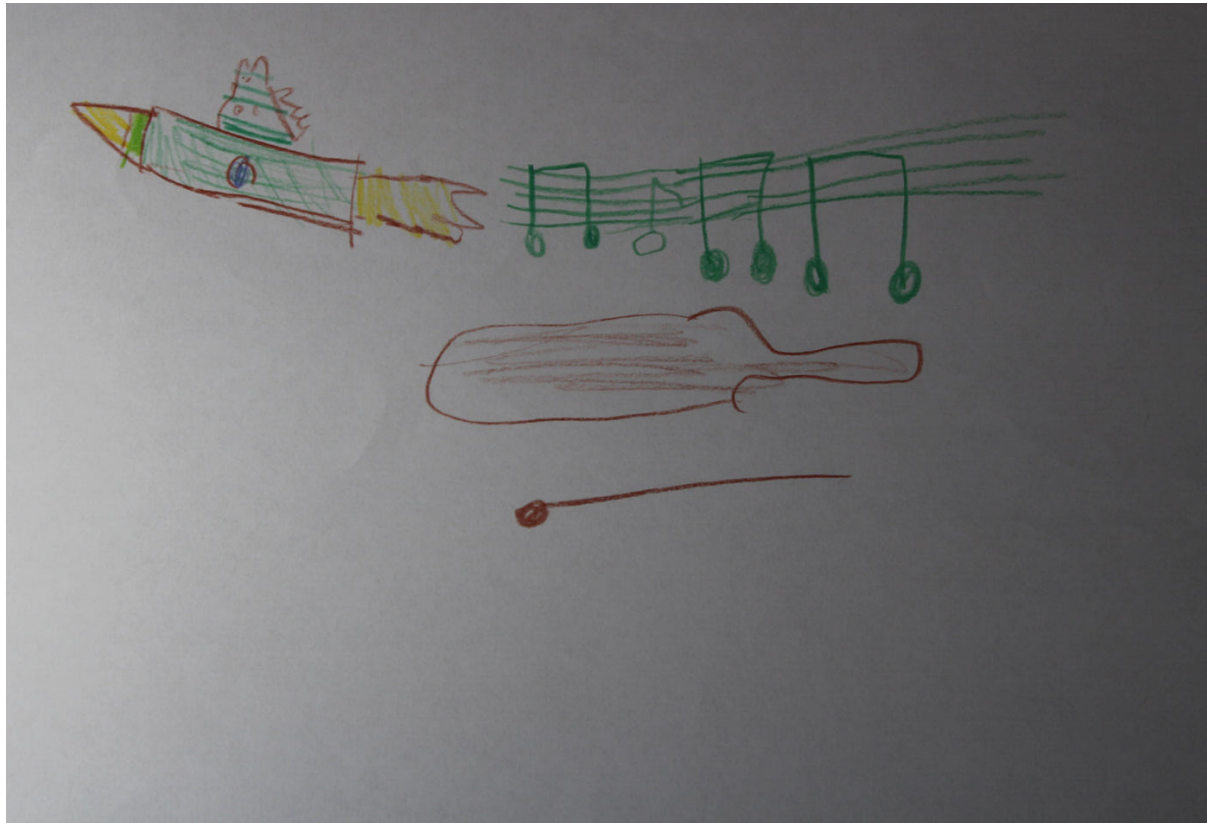
20



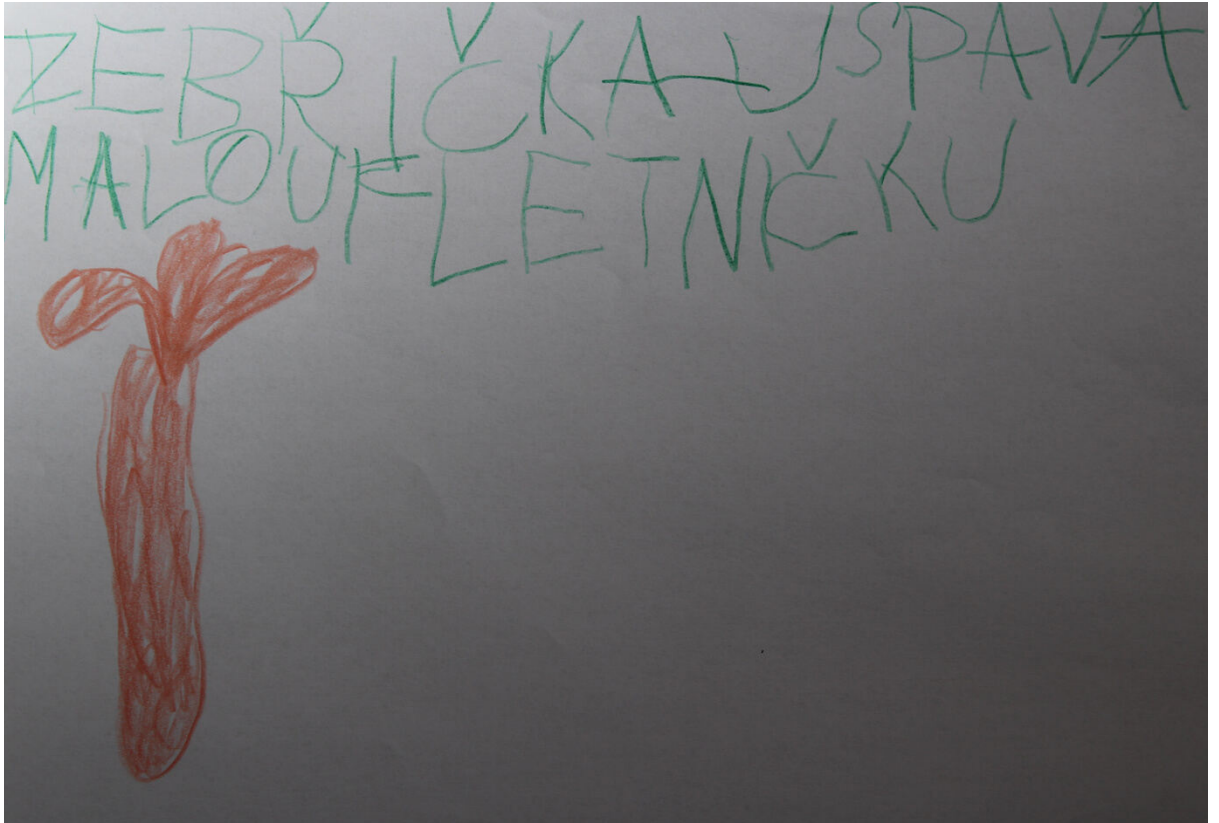
21



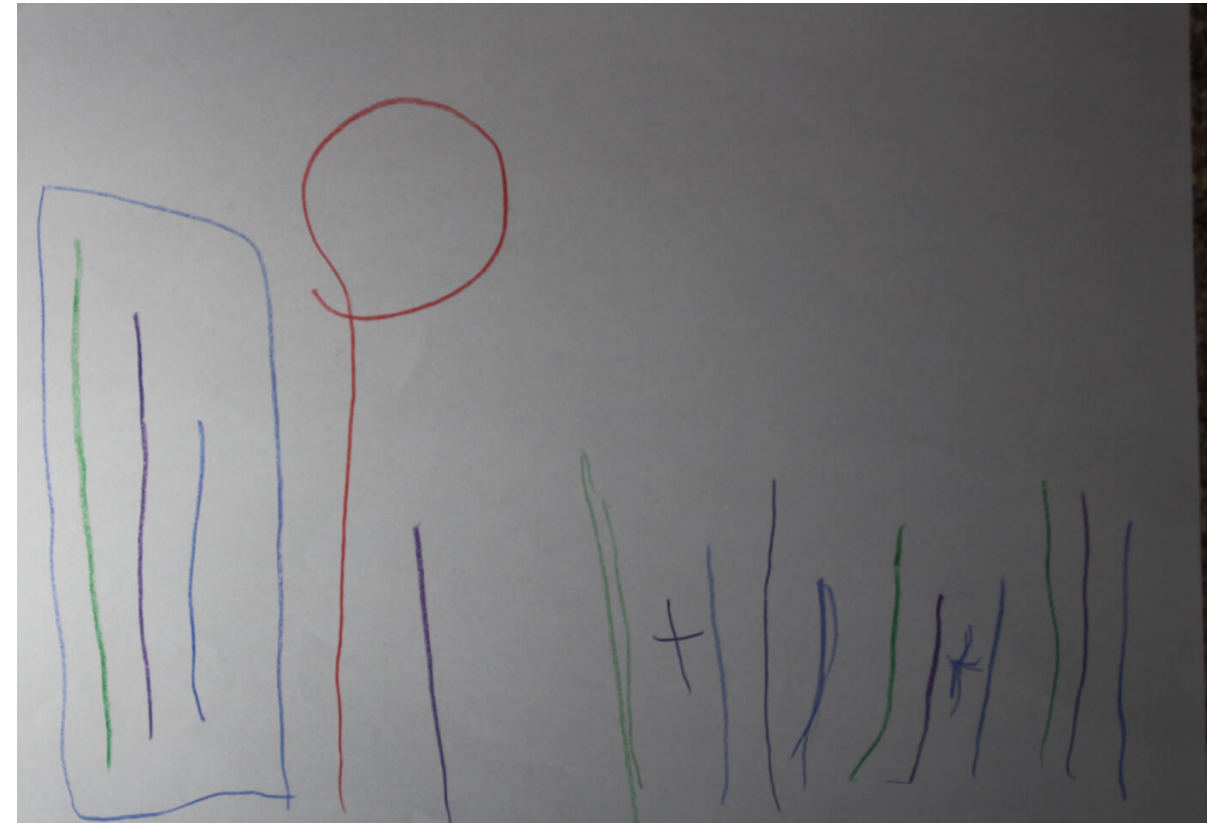
22



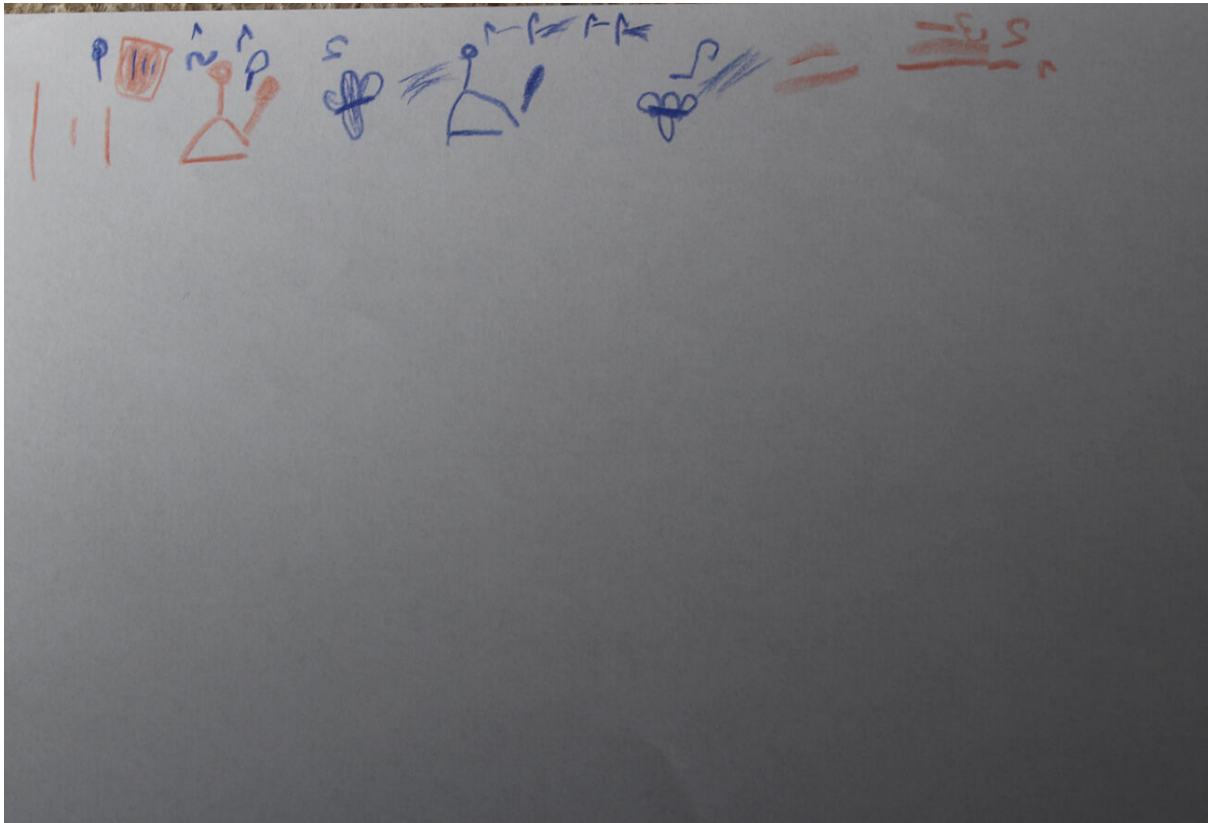
23



24

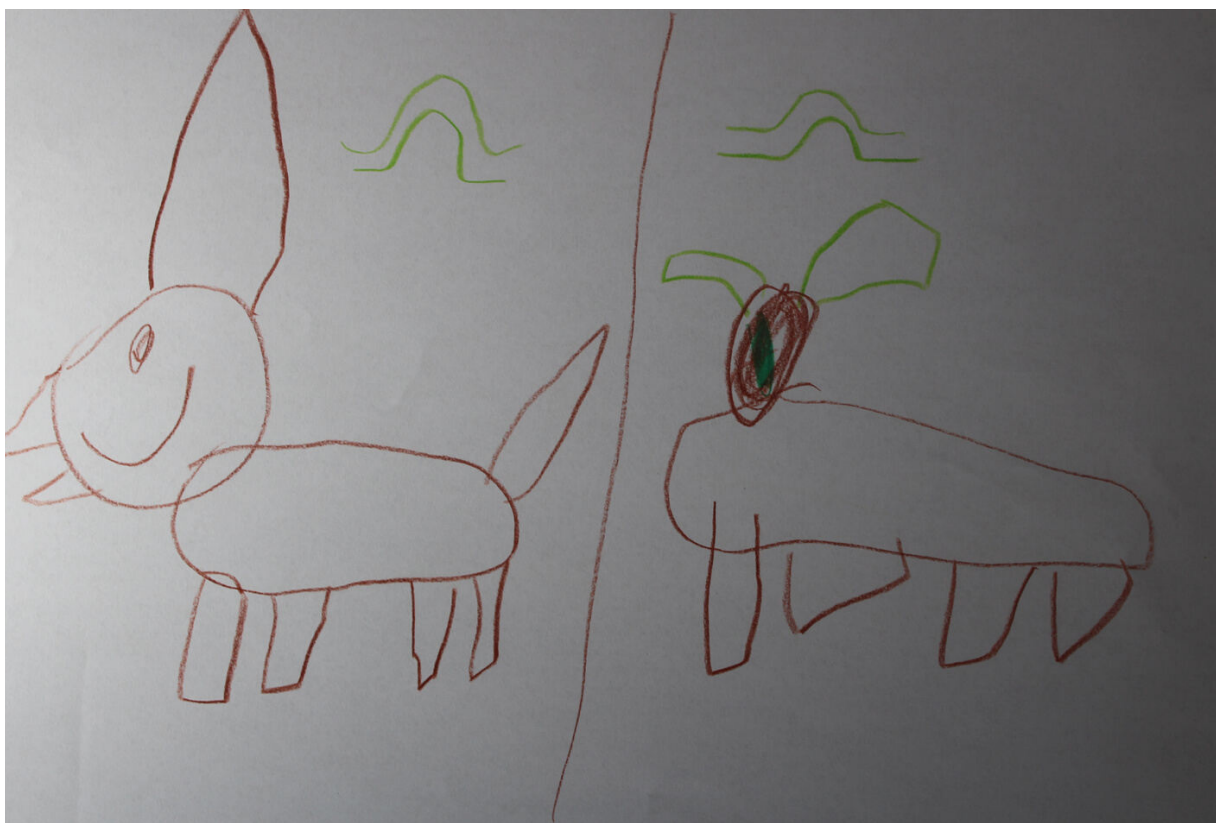


25

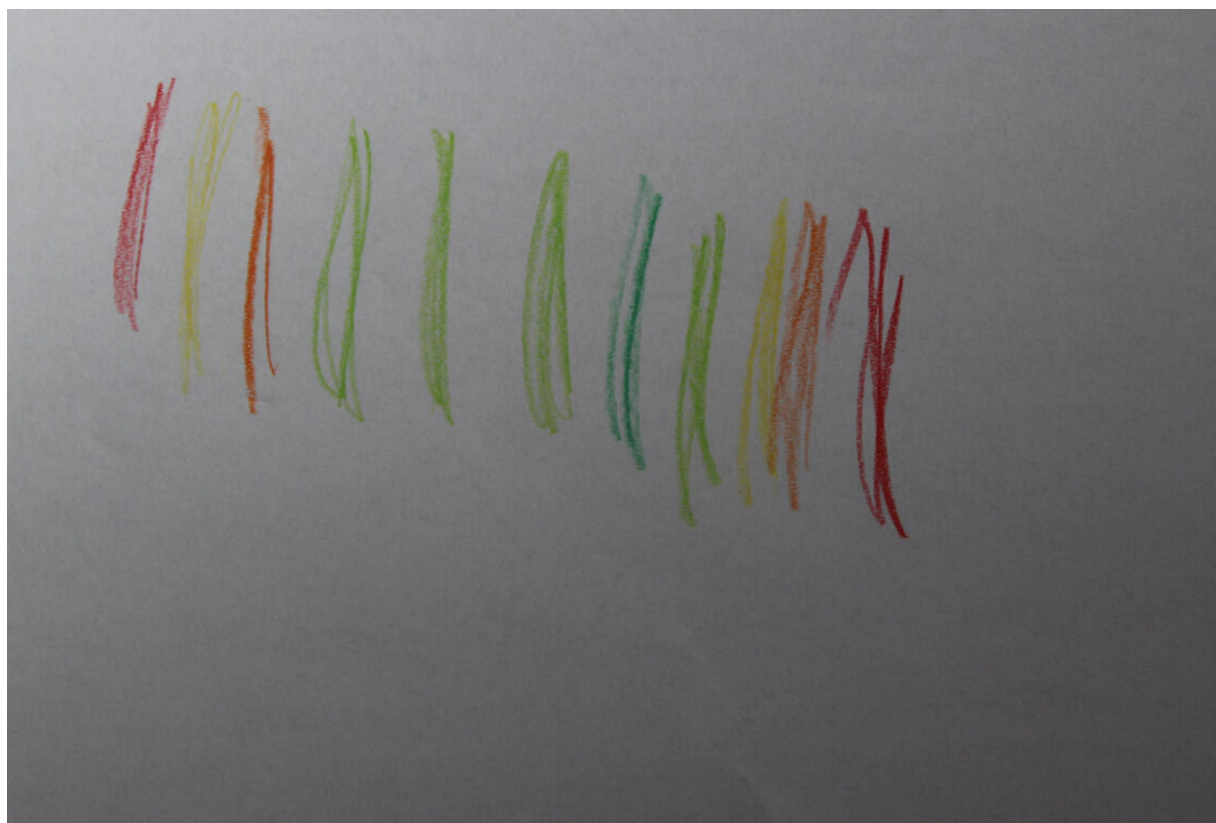




26



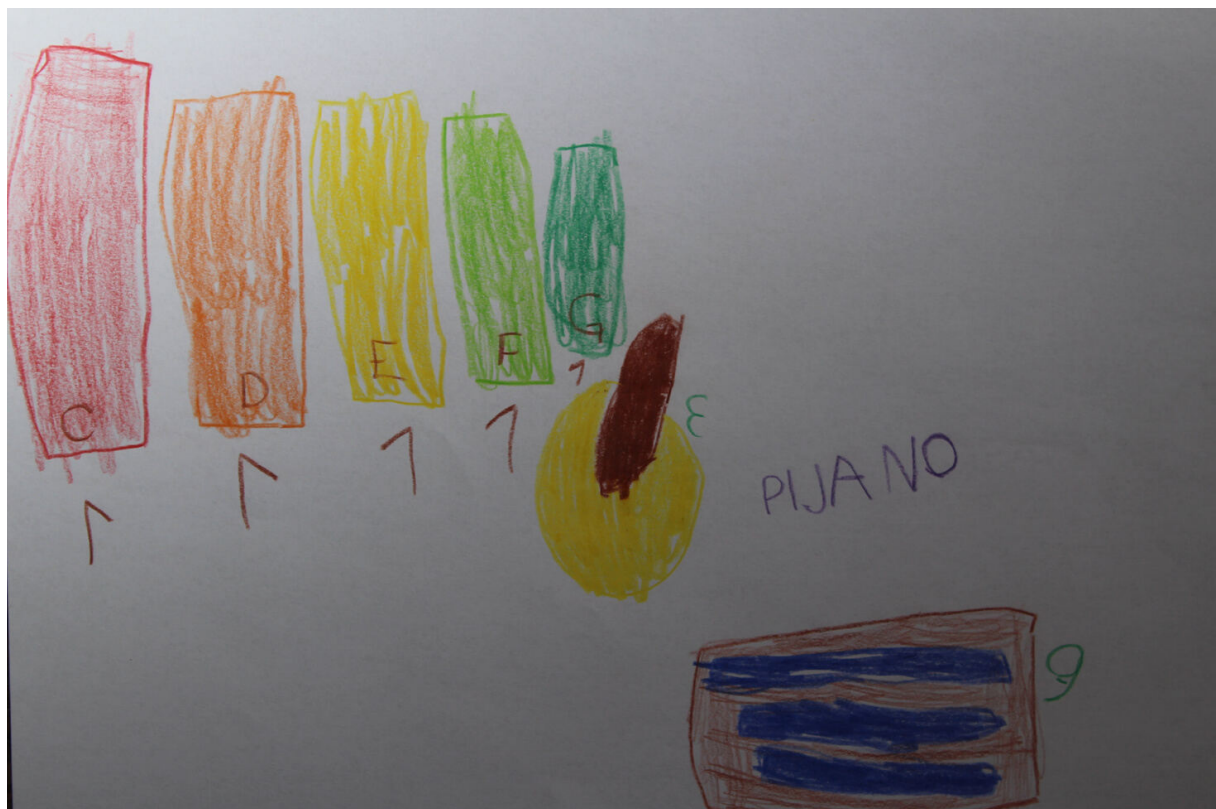
27



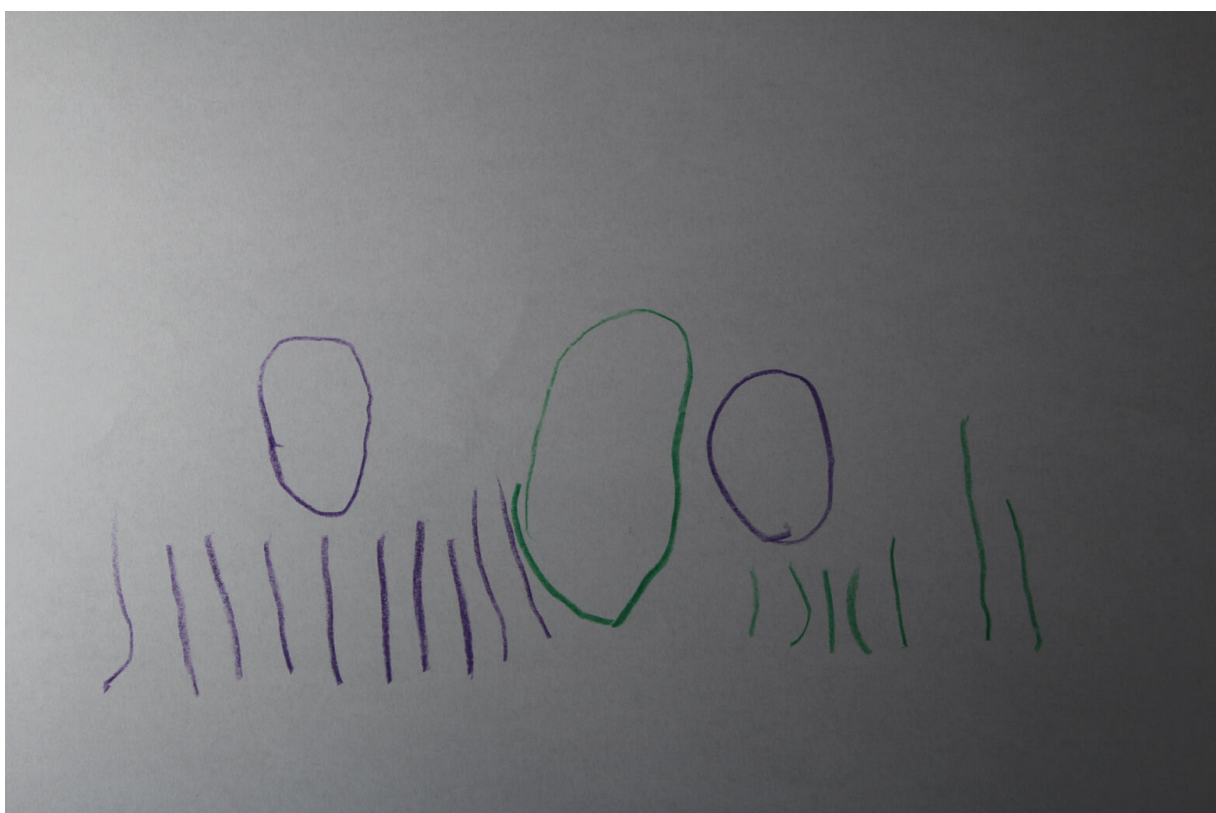
28



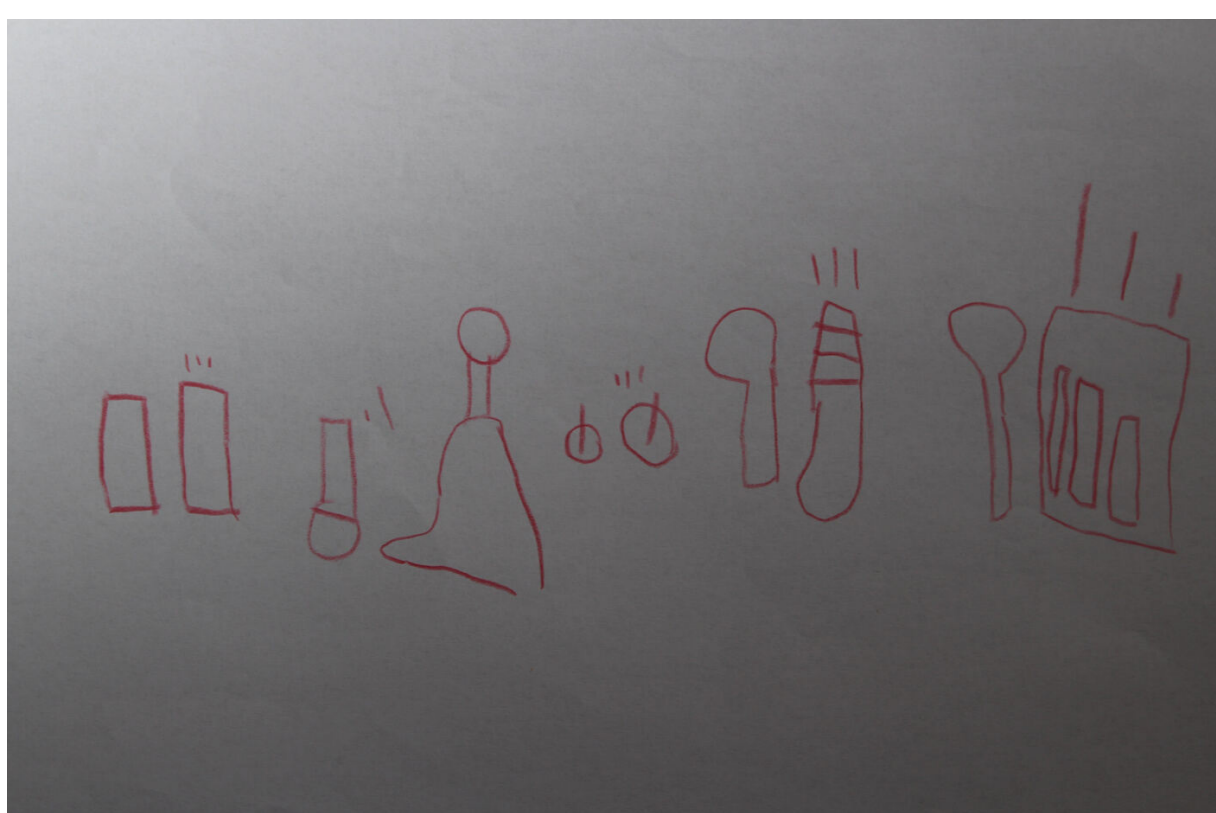
29



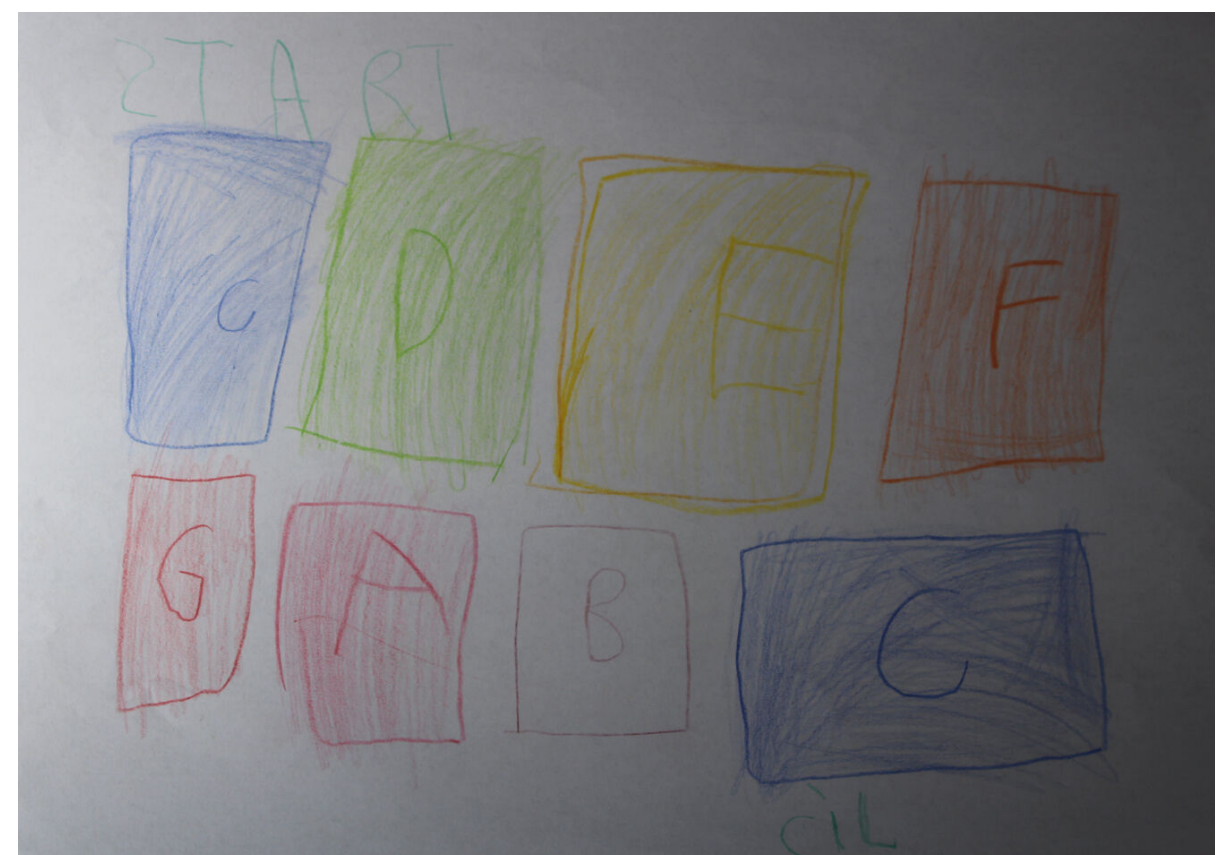
30



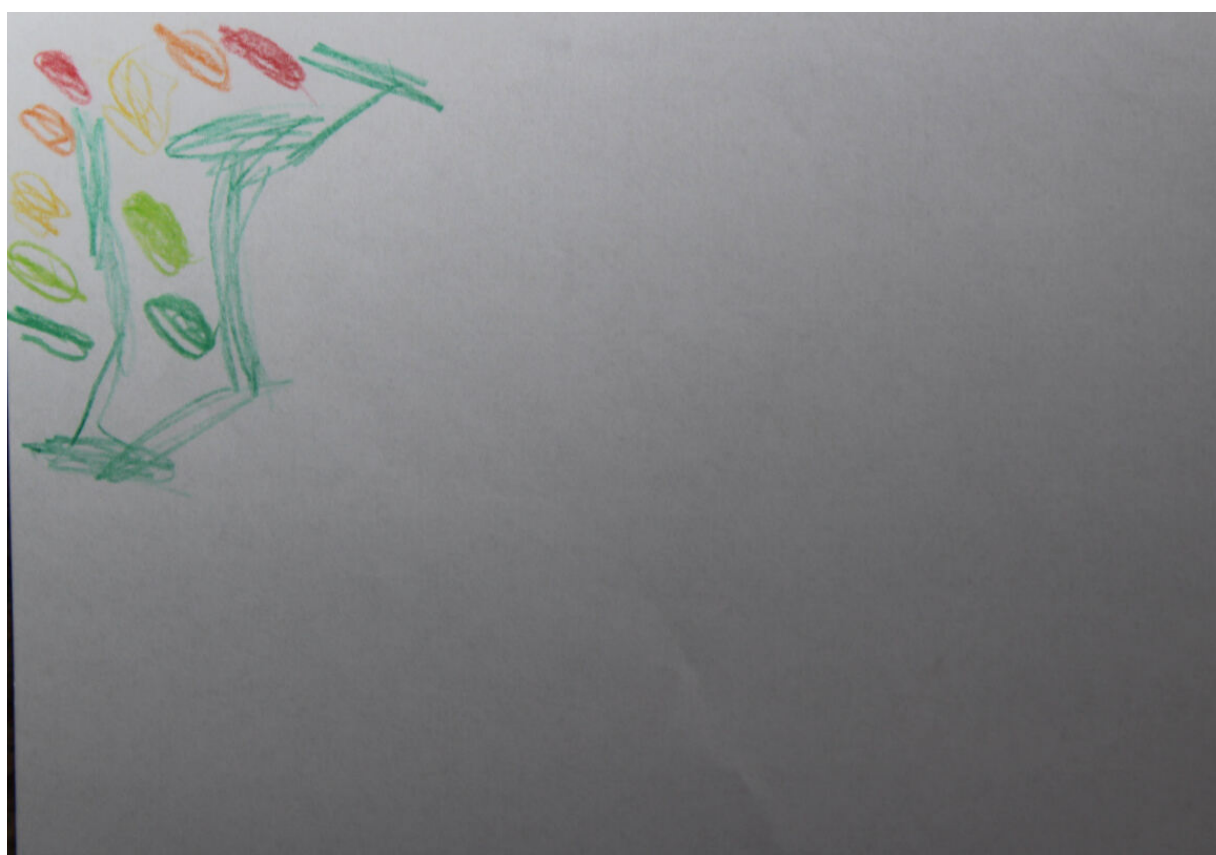
31



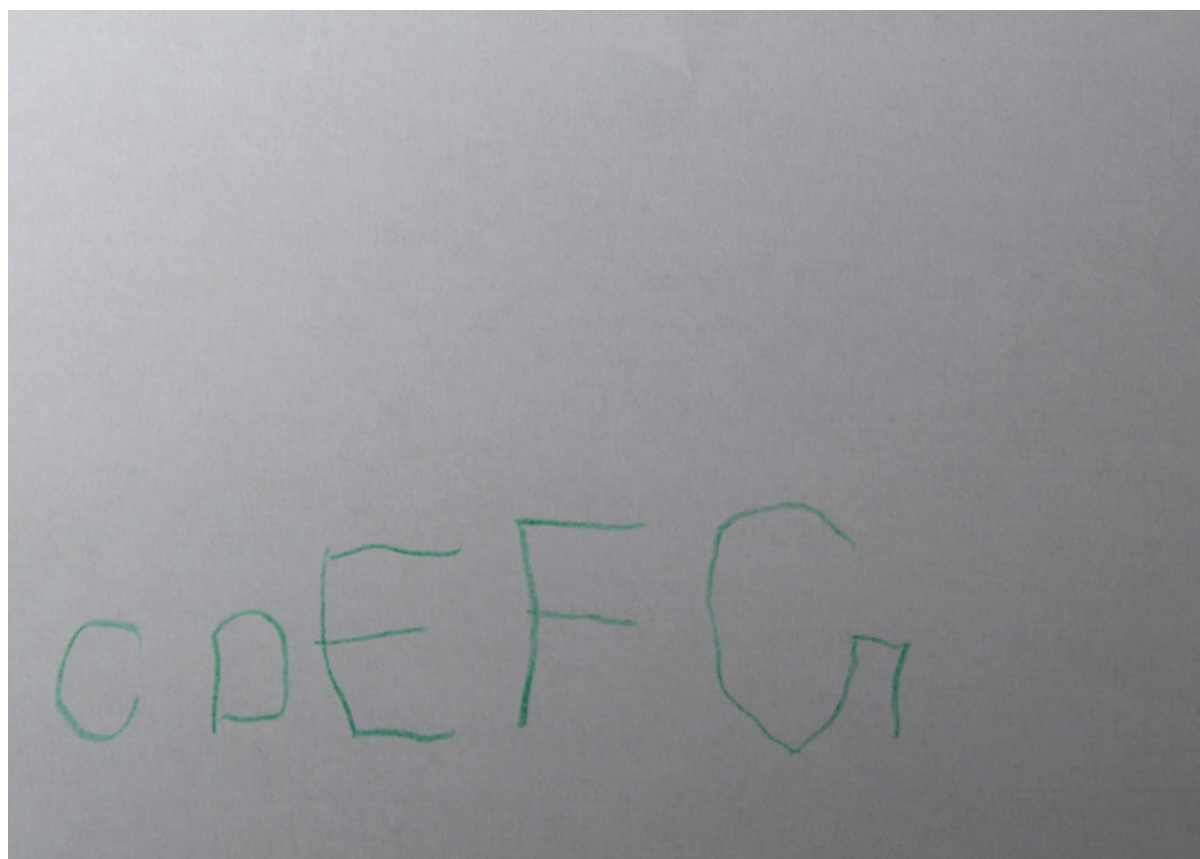
32



33







# Příloha 10: Zdrojová data dotazníků pro rodiče

A. IDENTIFIKAČNÍ OTÁZKY										B. KONTAKT RODINY S HUDBOU										C. STIMULAČNÍ FUNKCE RODIČŮ										D. HUDEBNÍ TVŮRIVOST V RODINĚ																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
Děti	a.	b.	c.	d.	e.						a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.	k.	a.	b.	c.	d.	e.																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
1	3	6	1	0	4	4	M, O, S, P	M, O, S	KY, KL, H		1	2	2	2	L	R, PC, PŘ	0	1	1	1	1	1	1	0	-	0	0	0	1	1	H	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

## Příloha 11: Kvantitativní zdrojová data dotazníků s pedagogy

	A.							B.							C.							D.													E.																	F.							G.														
	a	b	c	d	e	f	g	h	a	b	c	d	e	f	g	a	b	c	d	e	f	g	h	a	b	c	d	e	f	g	h	ch	i	j	k	l	m	a	b	c	d	e	f	g	h	ch	i	j	k	l	m	n	o	a	b	c	d	e	f	g	a	b	c	d	e	f	g	h	ch	i	j	k	
1	2	7	4	2	Praha	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	3	1	3	3	3	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	3	4	3	2	1	5	4	3	1	5	1	3	5	3	1	1	3	3	1	3	
2	1	26	3	5	Praha	1	3	1	2	1	2	1	1	2	2	3	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	3	4	2	2	1	1	2	2	1	1	2	3	3	2	4	3	2	4	5	2	3	3	5	3	4	3	4	4	5	2	3	2	2		
3	1	26	4	5	Středočeský	1	7	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	4	1	1	1	3	1	1	2	1	2	1	1	1	1							
4	1	27	3	6	Plzeňský	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	3	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	5	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	3	1	1	3	1	2	3	4	2	1	1	3	2	1	2	1	2	1	2	1	2			
5	1	42	4	21	Plzeňský	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	4	5	1	1	1	1	4	4	2	1	5	5	1	5	3	1	1	2	5	2	3	3	5	4	3	4	4	4	4	4	1	1	1	
6	1	23	3	2	Plzeňský	1	6	1	3	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	3	4	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	3	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	2	1	2	3	4	1	1	2	3	2	3	3	1	3	2	1	1	1			
7	1	40	3	21	Moravskoslezský	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	3	1	3	2	1	1	2	2	3	2	1	1	1	1	5	1	1	2	1	2	3	4	1	1	2	5	1	1	1	4	2	2	2	1	1	5	1	2	1	1	1	
8	1	31	3	6	Jihočeský	1	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	1	1	1	2	3	3	3	3	2	2	3	2	1	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	4	4	2	4	3	4	4	4	2	3	3	4	4	4	2	3	3	4	4	4	2	3	4	4			
9	1	59	4	15	Praha	1	3	1	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	1	3	2	3	2	1	1	1	1	1	2	1	2	3	5	3	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	5	4	1	1	5	4	2	5	3	4	3	4	4					
10	1	27	3	1	Olomoucký	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1	3	2	3	1	3	1	3	1	1	1	2	1	1	1	3	3	3	2	4	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	4	3	1	2	3	3	3	1	3	3	2	3	1						
11	1	32	4	5	Praha	1	4	1	3	2	3	3	4	1	3	2	2	3	2	2	4	5	3	2	3	2	2	2	3	4	3	2	3	3	2	2	1	4	2	3	5	1	2	2	1	2	2	3	1	4	4	1	3	5	4	4	1	5	1	3	2	4	4	5	3	4	2	5	2	5	3	5	
12	1	55	3	35	Jihočeský	1	5	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	3	3	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	4	4	2	4	5	5	1	1	2	4	2	3	2	2	1	1	1	1	4	
13	1	26	3	4	Středočeský	1	4	2	2	1	1	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	4	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	3	4	2	1	2	2	2	3	4	1	3	1	3				
14	1	39	4	6	Středočeský	1	12	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	3	1	1	1	4	2	5	3	1	1	2	5	3	2	5	3	5	5	2	2	2	5	2	2	2	3	5	2	2	1	3										
15	1	49	4	7	Plzeňský	2	1	1	2	2	1	1	3	1	5	3	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	4	2	2	4	3	2	2	3	3	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	4	5	3	2	3	5	3	4	4	4	5	15				
16	1	24	1	3	Praha	2	4	1	1	2	2	3	4	4	3	2	1	2	2	1	2	3	2	2	1	2	1	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	4	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	3	3	4	4	4	4	2	4	4	5			
17	1	53	1	35	Praha	1	3	1	3	1	1	2	1	1	2	4	3	2	1	2	3	2	2	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	3	3	2	1	4	3	3	2	1	1	1	1	3	1	4	3	5	3	5	4	1	2	5	5	2	1	1	5	2	1	1	2	4	3	2	2	2			
18	1	29	4	7	Praha	1	5	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	3	3	5	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	5	1	3	4	5	4	3	3	5	3	1	3	1	1	5	2	3	2	2		
19	1	36	3	10	Olomoucký	1	6	1	1	1	1	2	2	4	1	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2	1	2	2	2	5	2	1	2	1	3	3	1	1	1	3	4	2	3	1	2	4	3	4	5	2	5	1	3	2	1	2	5	3	2	1	3
20	1	20	1	2	Středočeský	1	3	1	2	2	1	1	2	2	1	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	3	2	2	1	1	5	2	2	2	1	1	5	2	2	1	1	3	1	1	4	5	2	1	2	5	4	2	1	3	1	1					
21	1	28	1	7	Středočeský	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	5	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
22	1	25	2	2	Vysočina	1	2	2	2	3	2	2	1	1	3	2	2	1	2	1	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	4	4	3	2	3	2	2	3	2	4	4	3	2	4	5	3	4	3	5	3	5	3	5	3	2	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	2	4		
23	1	52	1	30	Liberecký	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	4	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	1	4	2	2	2	1	1	1	1	4	1	1	2	2	2	2	4	3	4	4	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
24	1	28	1	8	Praha	1	4	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	5	1	1	1	4	3	2	1	1	2	1	3	5	4	4	4	4	4	4	2	1	2	5	5	2	3	2	5	1	4	5	5	4	4	4	5	1	2
25	1	58	1	38	Plzeňský	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	3	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	3	2	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	4	5	4	1	1	4	3	4	2	2							
26	1	48	3	13	Královéhradecký	2	2	1	3	3	1	1	2	4	3	3	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	3	1	2	3	5	1	1	2	2	3	5	1	2	2	5	5	1	2	5	5	2	1	1	5	3	3	3	3	2	3	2	5						
27	2	29	2	2	Padubický	1	6	1	3	1	2	3	3	5	2	1	2	3	3	3	4	3	4	2	2	2	4	3	3	4	4	4	2	3	4	2	1	4	5	4	1	3	1	2	3	3	5	1	4	5	2	5	4	3	3	5	5	3	4	4	5	5	2	4	5	5							
28	1	24	3	2	Ústecký	1	5	1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	3	4	4	4	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	3	4	1	3	2																																			

[illegible]



70	1 43	1 21	Jihomoravský	1 1 2	1 1 1 1 1 1 1	3 2	1 1 1 1 1 1	1 1 1 3 1 1 1 1 3 2 2 5 1 2	1 1 1 4 1 1 1 1 1 5 1 1 1 1 1	4 1 1 5 5 1 1	3 5 1 3 3 3 3 4 1 3 3 3
71	1 22	1 2	Jihomoravský	1 1 2	1 1 1 1 2 4 3	2 1	2 2 2 3 2 1	1 1 2 1 2 2 2 1 2 2 1 5 1 1	1 1 1 1 1 1 1 1 1 3 1 1 1 3 1 1	3 1 2 5 5 1 1	3 5 5 5 5 1 5 3 1 1 1 1
72	1 42	3 17	Liberecký	1 3 1	1 1 1 1 1 2 2	1 1	1 1 1 2 1 1 1	1 1 1 1 1 1 1 3 3 1 1 1 5 1 1	2 2 2 5 1 1 1 1 1 3 1 1 1 2 1 5	1 1 1 3 5 1 1	1 5 1 1 1 1 1 3 1 1 1 1
73	1 47	3 3	Padubický	1 6 1	2 2 2 1 1 4 1	2 1	1 1 1 2 2 2 2	1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 3 5 1 1	1 2 1 1 1 1 1 1 1 4 1 1 1 2 1 2	3 1 2 3 5 3 1	2 5 2 2 3 1 1 3 2 2 1 3
74	1 53	3 12	Středočeský	1 1 2	2 1 1 1 2 3 2	2 2	1 1 3 3 3 2	1 1 2 2 3 2 3 2 2 2 2 4 2 1	2 3 2 5 2 1 1 2 3 5 4 3 3 5 1 5	4 1 4 5 5 4 3	3 3 3 5 5 4 1 5 3 4 2 2
75	1 38	1 19	Vysočina	1 3 2	3 2 2 3 3 3 4	2 2	2 2 3 2 3 3	2 2 2 2 3 2 3 3 3 2 2 3 3 2	3 4 3 2 2 2 2 1 3 4 3 3 3 5 2 5	3 2 2 2 5 3 3	3 5 3 5 5 5 2 5 2 5 5 5
76	1 27	1 3	Olomoucký	1 1 2	3 2 1 3 1 4 4	1 2	1 1 1 3 2 2	1 2 2 1 2 2 2 2 2 4 2 4 2 2	2 4 3 5 3 1 2 1 3 5 3 2 3 4 2 2	4 3 3 5 5 2 3	2 5 3 5 4 4 2 3 2 4 3 4
77	1 51	3 10	Královéhradecký	1 9 1	1 1 1 2 1 2 1	2 1	2 1 1 1 1 1	1 1 2 2 1 2 1 2 1 2 1 2 3 2 1	1 1 1 3 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	2 1 1 1 3 1 1	2 4 1 2 2 1 1 1 1 1 1 2
78	1 42	4 10	Středočeský	1 3 1	4 1 1 1 3 2 1	2 2	1 1 3 1 2 1	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 5 1 1	4 4 4 4 1 1 1 1 3 5 2 4 5 5 3 5	5 3 3 4 5 5 2	1 5 2 2 4 4 4 5 4 5 4 4
79	1 19	1 1	Královéhradecký	1 1 2	2 1 1 2 2 1 1	3 2	2 2 2 3 2 1	1 1 1 2 2 2 3 3 2 2 3 4 3 2	3 1 2 1 2 2 2 2 1 1 1 1 1 2 2 3	1 1 1 3 2 1	2 4 3 2 2 4 2 2 3 3 3 3
80	1 40	1 12	Ústecký	1 4 1	1 1 3 2 2 3 4	1 3	1 1 4 2 3 3	2 2 2 2 2 2 3 3 2 2 4 3 2 3	3 3 3 4 2 2 3 2 2 4 3 2 3 4 2 3	3 1 2 2 5 1 2	4 4 1 3 3 2 2 3 3 4 2 2
81	1 44	1 21	Středočeský	1 3 1	2 1 1 2 1 1 1	1 1	2 1 2 1 3 2	1 1 1 5 1 1 3 2 2 1 1 2 2 1	3 3 3 1 1 1 1 1 3 4 2 1 2 4 2 4	2 2 2 4 5 1 2	1 4 2 2 3 2 2 4 1 1 1 3
82	1 56	1 22	Praha	1 6 1	2 1 1 2 2 2 1	3 2	2 1 3 2 3 2	1 1 1 3 1 1 2 2 2 2 2 4 1 2	3 3 2 3 2 1 1 1 2 5 1 1 3 4 3 5	3 2 3 5 5 1 1	3 4 2 2 4 2 1 4 1 1 1 3
83	1 44	1 3	Středočeský	1 6 2	2 1 1 1 2 3 1	1 1	1 1 3 2 2 3	1 1 1 1 1 1 2 3 3 3 3 4 1 1	2 4 4 5 1 1 4 1 3 3 3 4 5 5 4 5	5 3 5 5 5 4 5	4 5 4 5 5 5 5 5 2 5 5 3
84	1 32	3 3	Moravskoslezský	1 2 1	1 1 1 2 1 1 3	1 1	1 1 3 3 2 1	1 1 1 3 1 2 1 1 3 1 1 3 1 2	3 5 5 5 1 1 1 1 5 5 5 4 5 1 5	4 5 5 5 5 2 3	3 5 2 3 4 1 3 5 1 5 1 4
85	1 38	4 8	Plzeňský	1 4 1	2 1 3 1 1 1 1	2 1	1 1 2 1 1 1	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 1 1	1 2 2 3 1 1 1 1 1 3 1 1 1 1 1	2 1 1 3 3 2 1	1 1 1 3 1 1 1 1 1 1 3
86	1 31	3 5	Jihočeský	1 5 1	3 1 1 2 2 2 1	2 1	2 1 1 2 2 2	2 2 2 2 2 2 1 1 1 1 1 2 1 1	2 1 1 1 1 1 1 1 1 2 1 1 1 2 1	3 3 2 5 5 3 2	3 5 3 4 5 5 1 5 3 5 2 3
87	1 53	1 8	Středočeský	1 7 1	2 1 1 2 1 1 1	1 1	2 1 1 2 2 2	1 1 1 2 1 1 2 2 2 1 3 1 1 1	2 1 2 1 1 1 2 1 1 5 1 1 1 1 1	2 3 3 2 5 3 1	2 4 3 1 3 2 2 2 1 1 3 3
88	1 38	4 7	Jihomoravský	1 2 1	1 2 1 2 3 4 1	3 1	1 2 1 1 3 2	1 1 2 2 2 3 4 3 3 1 1 4 4 3	1 2 2 5 1 1 1 1 1 1 1 2 5 5 5	5 1 4 5 5 3 3	4 5 3 2 4 4 2 5 2 5 3 4
89	1 38	2 5	Vysočina	1 1 2	2 1 1 1 1 1 1	2 1	1 1 3 1 1 1	1 1 2 1 1 1 1 1 1 1 2 1 1	1 2 1 1 1 1 1 1 1 5 1 1 1 1 1	1 2 2 4 5 2 1	1 5 1 1 5 2 1 5 1 1 1 5
90	1 38	3 5	Ústecký	2 2 1	2 1 1 1 2 2 1	3 2	1 1 2 2 2 2	1 1 1 2 1 2 2 2 2 2 2 3 3 2	3 3 4 4 2 1 1 1 2 5 4 4 4 5 5 5	3 2 2 4 5 4 4	3 5 3 3 3 3 2 4 4 4 2 2
91	1 41	2 9	Praha	3 4 1	1 1 2 2 2 3 1	1 1	1 1 1 1 3 2	2 2 2 2 2 3 4 2 2 2 2 3 3 3	2 3 2 5 1 1 1 1 2 2 2 3 2 5 2 5	5 3 3 4 5 1 2	4 5 3 3 4 2 1 5 1 1 1 2
92	1 45	4 14	Moravskoslezský	3 3 2	2 2 2 2 3 4 2	2 1	1 1 3 3 3 3	3 3 3 3 3 2 3 2 2 2 4 3 3 3 2	3 3 4 5 2 1 2 1 3 2 1 1 3 2 2 3	4 1 2 5 5 2 4	3 5 3 2 4 2 1 3 2 5 3 5
93	1 60	1 40	Olomoucký	3 4 1	4 2 1 3 3 1 1	2 1	2 1 2 3 1 1	2 2 2 4 2 2 2 3 2 4 2 4 2 3	2 2 3 4 1 1 3 2 1 1 1 3 1 1 1	2 3 4 3 5 4 2 3	3 5 2 1 1 1 1 2 2 2 1 3
94	1 31	4 7	Jihomoravský	1 4 1	1 1 3 2 1 1 1	2 1	1 1 1 1 1 1	1 1 2 4 2 1 1 1 1 1 1 3 1 3	2 3 4 5 3 1 1 1 2 5 3 3 3 3 4 5	4 1 2 3 3 2 3	1 3 1 1 2 2 3 1 2 3 1 3
95	1 25	2 2	Jihomoravský	1 3 1	1 1 1 2 1 3 2	2 1	2 2 3 3 3 2	3 2 3 2 2 2 1 2 2 1 1 3 2 1	2 3 4 3 1 1 2 1 1 2 1 1 2 3 1	4 5 5 5 5 1 2	2 5 2 2 3 3 2 4 1 2 2 1
96	1 53	4 35	Olomoucký	1 3 2	2 2 1 2 3 4 1	3 3	1 2 3 1 4 2	1 2 1 1 2 1 2 3 3 3 2 3 3 3	2 3 3 5 2 4 5 3 2 5 3 3 3 5 2 5	3 1 3 5 5 3 3	2 5 2 2 3 1 1 2 2 2 2 4
97	1 62	2 42	Středočeský	1 1 2	2 1 1 1 2 2 2	2 2	2 2 2 2 2 1	2 2 2 1 2 2 2 2 2 2 2 3 2 2	2 4 3 4 1 1 2 1 3 4 3 5 4 5 3 5	5 3 3 5 5 3 3	2 4 2 3 4 2 3 4 2 2 2 3
98	1 28	4 6	Padubický	1 9 1	2 1 1 1 1 1 1	2 1	1 1 1 1 2 1	1 1 2 1 1 1 2 1 2 1 1 2 1 1	1 1 2 3 1 1 3 1 1 3 1 1 1 2 1	3 2 3 1 5 2 2	1 4 1 1 1 1 1 2 1 1 1 4
99	1 45	4 8	Praha	1 7 1	1 1 1 1 1 1 2	2 2	1 1 2 2 1 1	1 1 2 1 1 2 2 1 1 2 1 1 2 1	1 2 3 4 1 1 1 1 3 4 1 4 2 5 2 4	4 2 2 5 5 3 2	3 5 2 4 3 3 3 4 4 4 3 4
100	1 27	4 2	Středočeský	1 3 1	2 1 1 1 1 4 3	1 1	2 1 3 2 3 2	2 2 1 1 1 2 2 2 2 1 2 1 2 1 1	2 1 2 2 2 1 2 1 1 4 1 1 1 2 1 1	3 2 3 2 4 2 2	4 3 2 2 1 1 3 3 2 3 1 2
101	1 28	1 7	Praha	1 5 1	1 1 2 1 1 1 1	2 1	1 1 3 1 2 2	1 1 1 1 2 1 2 1 1 1 1 3 2 1	2 3 4 4 1 1 1 1 4 2 1 3 5 4 1	4 1 2 4 4 2 2	4 4 4 5 5 5 2 5 2 2 1 3
102	1 24	1 2	Praha	1 4 1	3 3 3 2 3 4 1	1 1	2 1 3 4 2 4	2 3 4 2 1 1 5 1 1 1 1 1 1	1 3 4 5 2 1 3 1 1 4 2 1 5 5 1	5 5 3 4 5 5 4	5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5
103	1 33	1 3	Padubický	1 5 1	2 2 2 1 1 3 1	3 4	1 1 1 1 1 1	2 2 1 1 1 2 1 1 1 1 1 4 1 1	1 4 3 4 1 1 1 1 1 4 5 3 1 3 1 4	3 1 3 4 3 2 2	1 3 1 2 3 2 1 3 1 3 1 1
104	1 27	3 8	Vysočina	1 3 2	2 1 1 1 3 2 1	2 1	2 1 1 3 4 2	1 1 1 3 2 2 3 3 3 3 2 4 4 1	2 2 2 4 2 1 2 1 1 4 1 1 1 2 1	2 3 3 4 5 5 2	2 5 2 3 5 2 2 5 2 3 1 3
105	1 28	4 5	Praha	1 14 1	1 1 3 2 4 1 1	3 3	2 2 3 2 2 1	1 1 2 2 2 3 3 2 3 2 2 4 3 1	2 1 2 2 3 1 3 2 1 1 1 1 1 1 1	3 2 2 2 5 2 2	2 5 3 2 5 5 3 2 3 2 3 2



106	1	59	1	40	Padubický	1	1	2	1	1	2	2	3	1	3	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	3	2	1	2	2	2	3	1	3	2	1	2	3	3	5	1	2	1	2	2	5	2	3	1	5	1	4	5	3	5	5	5	4	1	4	5	3	5	4	2	3	5	3	4	3	4		
107	1	53	1	4	Středočeský	1	2	1	3	3	1	1	3	2	1	2	1	1	1	2	3	2	2	1	1	1	2	2	3	3	2	3	3	5	2	3	3	4	3	2	1	1	3	4	3	5	5	5	3	5	5	5	4	3	3	5	4	4	5	4	4	5	3	4	2	5							
108	1	62	1	40	Padubický	1	9	1	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	1	1	3	2	2	3	2	5	1	2	2	3	2	4	3	2	2	2	4	2	3	2	4	1	3	3	2	2	4	4	2	3	4	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2											
109	1	55	1	35	Středočeský	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	4	1	1	2	3	3	2	1	1	1	1	5	2	2	2	4	2	2	4	1	1	2	5	1	1	1	5	2	2	3	3	3	2	3	2	3											
110	1	24	1	6	Karlovarský	1	4	1	2	3	1	1	2	4	1	2	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	4	3	2	2	1	4	2	1	1	1	4	3	1	1	1	1	5	1	1	3	3	1	2	3	1	1	2	5	3	2	1	4	1	1	3	1	1	2	1	1	1	2				
111	1	37	4	8	Praha	2	2	1	4	3	1	1	4	3	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	4	4	2	1	4	4	2	5	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	4	5	1	3	5	2	2	4	5	2	4	4	1	1	5	2	2	4	5				
112	1	58	1	38	Padubický	1	9	1	3	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	4	1	1	1	3	2	4	1	1	1	1	5	3	1	3	3	1	3	3	1	2	1	5	1	2	3	4	1	1	3	1	1	3	1	1	1	3					
113	1	27	4	5	Vysočina	1	3	2	2	2	1	2	3	3	1	2	2	1	3	2	3	2	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	2	3	3	2	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	3	3	3	2	4	5	2	2	2	4	3	1	1	3	3	3	2	2	2						
114	1	39	1	8	Ústecký	1	5	1	2	2	1	1	1	4	1	2	2	2	2	2	3	3	1	1	1	2	2	4	3	4	3	2	5	3	3	2	4	3	2	1	1	4	1	2	1	1	1	3	4	2	5	3	4	5	5	5	3	3	5	2	4	5	5	4	5	3	5	3	5				
115	1	41	1	22	Vysočina	1	4	1	4	1	1	1	1	4	1	4	4	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	4	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	5	5	2	2	1	5	3	2	3	3	4	2	2	3	3					
116	1	43	1	4	Královéhradecký	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	3	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	4	5	2	1	1	4	2	3	3	3	4	2	1	1	3			
117	1	45	3	27	Moravskoslezský	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	5	3	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	4	4	2	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1	3	2	2					
118	1	34	4	2	Moravskoslezský	1	3	2	1	1	3	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	3	2	1	1	1	3	2	2	3	2	1	2	2	3	3	2	2	3	5	5	2	1	1	1	3	5	3	3	3	1	4	4	1	2	4	5	3	4	2	4	3	3	4	5	2	3	3	2	2	3		
119	1	28	3	2	Královéhradecký	1	10	1	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	2	1	1	3	3	1	2	1	3	4	1	2	3	3	2	2	1	4	2	2	2	4	3	2	1	1	2	1	1	5	1	1	3	5	1	5	5	3	4	5	5	3	2	3	5	2	5	2	5	4	5	2	4	2	5
120	1	25	3	4	Jihomoravský	1	3	1	1	1	3	1	3	2	1	2	3	2	2	2	1	2	1	1	1	2	4	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	4	4	5	2	1	1	2	3	3	3	2	4	4	4	2	1	3	5	4	2	3	2	4	2	3	2	3	4	3	1	4				
121	1	29	4	4	Jihomoravský	2	1	1	1	3	1	2	3	1	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	5	3	4	1	2	1	1	3	2	2	4	1	5	2	2	2	2	3	4	2	2	2	5	1	1	1	4	2	3	1	1	1	5		
122	1	47	1	25	Vysočina	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	3	2	1	1	3	2	3	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1						
123	1	23	2	2	Jihomoravský	1	3	1	1	1	2	1	3	4	1	3	3	2	2	1	1	3	2	3	2	3	3	1	1	2	2	2	3	3	5	1	1	1	4	4	2	2	1	2	1	4	5	2	1	5	5	3	5	5	1	2	5	5	3	4	5	5	4	4	3	3	5	3	2	3	5		
124	1	39	3	3	Zlínský	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	3	1	1	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	4	2	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	4	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	1	2						
125	1	48	1	21	Královéhradecký	1	10	1	2	1	1	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	3	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	5	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	3	3	1	2	3	4	3	2	2	4	2	3	4	3	3	4	3	3	2	2				
126	1	31	1	4	Praha	2	1	1	3	2	1	2	3	2	2	1	1	3	2	2	3	3	2	2	1	2	2	3	2	3	1	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2	1	1	2	4	2	2	4	3	2	2	2	4	3	2	2	2	3	3	2	1	2	2	3	3	2	2	1	2				
127	1	50	3	32	Jihočeský	1	6	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	4	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	4	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	4	3	2	4	1	2	4	1	1	1	2	
128	1	36	2	2	Středočeský	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	2	1	1	2	1	5	1	1	2	2	1	1	1	4	2	1	1	4	2	5	2	1	2	1	2	4	2	4	2	5	3	5	1	2	3	1	5	1	2	3	5	2	2	2	4	2	3	2	1	1	1	
129	1	40	4	15	Středočeský	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	5	5	1	1	1	1	4	5	5	5	5	5	5	5	2	1	1	1	5	1	4	1	5	5	5	5	5	5	1	1	1	1			
130	1	51	5	8	Středočeský	2	2	2	3	2	1	2	3	1	1	3	5	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	3	2	1	3	3	3	2	1	1	1	1	3	5	2	5	3	5	1	5	1	3	2	5	4	1	2	2	4	2	2	3	3	2	5	1	2	3	3	
131	1	60	1	38	Středočeský	1	1	1	3	1	1	2	3	1	1	4	3	3	1	3	4	4	3	1	1	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	5	3	2	1	2	1	4	2	2	3	5	2	4	4	4	4	5	2	3	3	5	3	4	3	1	2	4	1	1	1	5			
132	1	24	1	3	Jihomoravský	2	2	1	4	1	3	2	4	5	2	1	2	2	1	3	1	2	2	2	3	2	4	1	2	2	2	2	2	1	3	1	2	1	2	2	5	2	1	2	1	2	2	2	2	4	1	5	4	3	3	5	5	3	3	3	5	3	5	4	4	2	5	3	5	2	3		
133	1	29	4	6	Středočeský	2	2	2	3	2	1	2	3	4	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	1	2	3	5	1	2	3	3	1	3	3	1	3	2	2	1	5	5	3	5	3	1	1	3	5	1	1	2	5	5	5	5	5	5	1	5	5	4			
134	1	25	4	3	Jihočeský	1	1	1	2	2	3	1	1	3	3	2	2	2	2	2	3	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	5	1	1	2	2	3	2																																	

[illegible]

[illegible]